

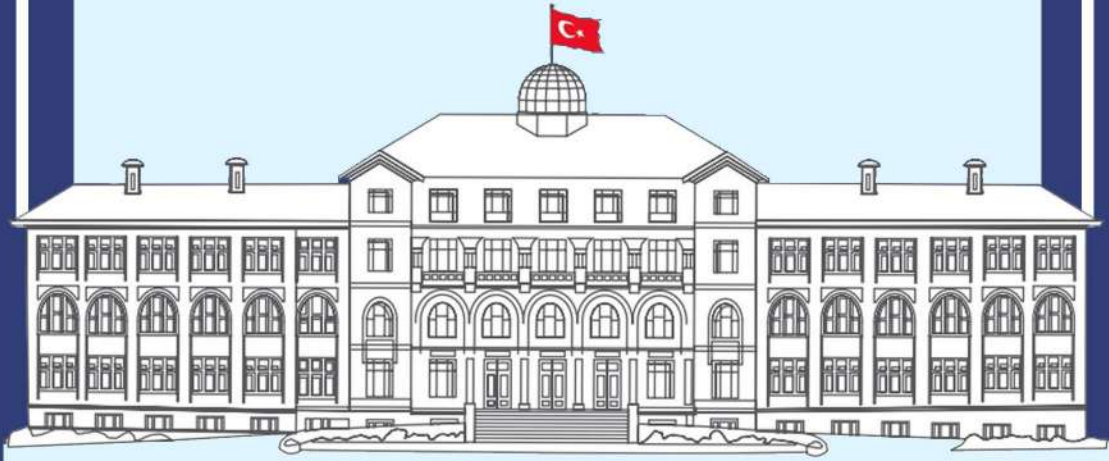


# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF  
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2023 CİLT/VOLUME: 21 SAYI/ISSUE: 1



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2023

Cilt: 21

Sayı: 1

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

## Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

## Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU  
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR  
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

## Teknik Redaktör

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK  
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

## Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Elif DEMİR  
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU  
Arş. Gör. Kürşat KAYA  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK

## İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Funda KURT KESKİN

## Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

## Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

## İletişim

[tebd@gazi.edu.tr](mailto:tebd@gazi.edu.tr)

## Dizinlenme

EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson)  
TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



## Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

### Akademik Danışma Kurulu

Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Eyüp ARTVİNLİ	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Petek AŞKAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride BACANLI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hasan BACANLI	Prof. Dr.	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Gülsün BASKAN	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Necati CEMALOĞLU	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel ÇALIK	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan DEMİR	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan DEMİREL	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman DOĞAN	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayip DUMAN	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule ERÇETİN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma GÖK	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nurdan KALAYCI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize KESER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Hünkar KORKMAZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Diñay KÖKSAL	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar ÖZBAY	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel ŞAHİN	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer VOLTAN ACAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Halil İbrahim YALIN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu YAZGAN İNANÇ	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Binnur YEŞİLYAPRAK	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip YÜKSEL	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

**Bu Sayının Hakemleri**

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
- Prof. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek CERAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Fatime BALKAN KIYICI, Sakarya Üniversitesi
- Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Metin ORBAY, Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi
- Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Semra BENZER, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY, Düzce Üniversitesi
- Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE, Anadolu Üniversitesi



Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir YILDIRIM, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Bertan AKYOL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan UYANIK, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan ÖNAL, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Şahin KIZILCIK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Neslihan USTA, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Sertel ALTUN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Tefik İŞLEYEN, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARAKAYA, Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nurhan AKTAŞ, Selçuk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Deniz ARIKAN, Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zehra YAŞAR SAĞLIK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Dr. Eda ÖZ, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Hurşide Kübra ÖZKAN KUNDURACI, Kırklareli Üniversitesi

---

## İÇİNDEKİLER

### *Araştırma Makalesi*

İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Kültürel Miras Unsurları Açısından İncelenmesi ..... 1-21  
*Onur Batmaz, Ergün Yurtbakan*

### *Araştırma Makalesi*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlamaya İlişkin Görüşleri ..... 22-48  
*Emine Bozkurt Polat, İlkay Ulutaş*

### *Araştırma Makalesi*

İlkokul Matematik Eğitimi Oyunlaştırılmalı mı Oyunlaştırılmamalı mı? (Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri) ..... 49-77  
*Ebru Ergül, Zeynep Bahar Erşen*

### *Araştırma Makalesi*

Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi ..... 78-96  
*Serkan Demir, Mustafa Kale*

### *Araştırma Makalesi*

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye İlişkin Metaforik Algıları ..... 97-123  
*Selim Emiroğlu, Fatih Arslanbaş, Gizem Işkın*

### *Derleme Makalesi*

Okuduğunu Anlama Öğretiminin Tarihsel Arka Planı ..... 124-147  
*Ülkü Çoban Sural, Naciye Aksoy*

### *Araştırma Makalesi*

Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaokullardaki Matematik Dersleri ..... 148-166  
*Feride Özyıldırım Gümüş*

*Araştırma Makalesi*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Öz-Yeterlik Algularının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi ..... 167-189

*Nurbanu Şeren, Selda Örs Özdil*

*Araştırma Makalesi*

Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Kavramlarıyla İlgili Alguları ..... 190-207

*Şafak Uluçınar Sağır, Salih Değirmenci, Aslı Dolunay*

*Araştırma Makalesi*

Doktora Terkine İlişkin Bir Anlatı Araştırması ..... 208-234

*Didem Koşar, Çiğdem Ayanoğlu*

*Araştırma Makalesi*

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyi ..... 235-259

*Özlem Gökçe Tekin, İsmail Şan, H. Gülhan Orhan Karsak*

*Araştırma Makalesi*

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Etkili Okul ile İlgili Görüşleri ..... 260-286

*Kürşad Yılmaz, Mustafa Çelik*

*Araştırma Makalesi*

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması ..... 287-302

*Faruk Şimşek, Ergin Hamzaoglu*

*Araştırma Makalesi*

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları: Örüntüler, Nedenler ve Sonuçlar ..... 303-334

*Bedia İlhan, Nilay T. Bümen*

*Derleme Makalesi*

Türkiye’de Yapılan Argümantasyon Temelli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisinin Meta-Analiz ile İncelenmesi ..... 335-356

*Buse Gizem Yitmez, Duygu Alyeşil Kabakçı, Ülkü Özturan Ecemiş, Zeynep Filiz Aramış, Berna Cantürk Günhan*

*Derleme Makalesi*

Yaratıcı Yazmanın Akademik Düzlemde Ele Alınışı (İçerik Analizi) ..... 357-382

*Elif Emine Balta*

*Araştırma Makalesi*

Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri ..... 383-401

*Mehmet Arif Özerbaş, Aynazım Mayrambek Kızı, Beyza Nur Safi*

*Araştırma Makalesi*

Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamadaki Güncel Durumu: Sorunlar Devam Ediyor Mu? ..... 402-424

*Ahmet Demirel*

*Araştırma Makalesi*

Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Okuma İnancı ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 425-452

*Lütfiye Coşkun*

*Derleme Makalesi*

Ortaokul Öğrencilerinin Cümle ve Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Öneri ..... 453-477

*Emine Berrin Bostancı, Yusuf Doğan*

*Araştırma Makalesi*

Öğretmen Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik ve Endişe Düzeylerinin İncelenmesi ..... 478-504

*Hüseyin Ateş, Kibar Sungur Gül*

*Araştırma Makalesi*

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1924 - 2019) Bilgilendirici Metinler .. 505-523

*Ümmühan Güzel, Şener Demirel*

*Araştırma Makalesi*

Tarih Ders Kitaplarındaki Ölçme Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyleri ..... 524-539

*Aslı Gövercin, Sevil Filiz*

*Araştırma Makalesi*

Türkçe Öğretmen Adaylarında Savunma Biçimleri ve Kitap Okuma Davranışları Arasındaki İlişki ..... 540-551

*Ayşe Berna Sarı Arasıl, Nazife Burcu Takıl*

*Araştırma Makalesi*

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Bağlamında Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programlarında Etkili Danışmanlık Süreci ..... 552-579

*Ferudun Sezgin, Nurdan Ödemiş Keleş*

*Araştırma Makalesi*

Sosyal Bilgilerde Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlere Göre Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterlilik Düzeyi ..... 580-602

*Songül Bostancı, Eyüp Artvinli, Leyla Dönmez*

---



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

## İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Kültürel Miras Unsurları Açısından İncelenmesi

### Examination of Primary School Turkish, Life Science and Social Studies Textbooks in Terms of Cultural Heritage Elements

Onur Batmaz, Ergün Yurtbakan

#### Yazar Bilgileri

**Onur Batmaz**   
Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi,  
Çocuk Bakım ve Gençlik  
Hizmetleri,  
[onur.batmaz@yobu.edu.tr](mailto:onur.batmaz@yobu.edu.tr)

**Ergün Yurtbakan**   
Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi,  
Çocuk Gelişimi,  
[ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr](mailto:ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr)

#### ÖZ

Çalışmada, ilkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında okutulan Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitapları seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu" ile veri kaynakları incelenmiş ve veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, ilkokul Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarından en çok sözlü gelenekler ve anlatımlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Türkçe 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında kültürel miras unsurları ile ilgili metinlerin görsellerle ve etkinliklerle desteklendiği tespit edilmiştir. İlkokul Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metin ve görsellerde vurgulandığı görülmesine rağmen, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında daha çok metinlerle vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

Türkçe  
Hayat Bilgisi  
Sosyal Bilgiler  
Kültürel Miras

##### Keywords

Turkish  
Life Science  
Social Studies  
Cultural Heritage

##### Makale Geçmişi

Geliş: 11.05.2022  
Düzeltilme: 31.08.2022  
Kabul: 07.10.2022

#### ABSTRACT

In the study, it is aimed to examine the cultural heritage elements in the textbooks of Turkish, Life Science and Social Studies courses in primary school. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. As the data source, the textbooks of the 3<sup>rd</sup> grade Turkish and Life Science and the 4<sup>th</sup> grade Turkish and Social Studies courses, which were taught in the 2020-2021 academic year, were selected by criterion sampling. With the "Cultural Heritage Elements Review Form" prepared by the researchers, data sources were examined and the data were analyzed with descriptive analysis. As a result of the analysis, it was seen that oral traditions and expressions are mostly included among the cultural heritage elements in the textbooks of the 3<sup>rd</sup> grade Turkish and Life Science and the 4<sup>th</sup> grade Turkish and Social Studies courses in primary school. In addition, it was determined that the texts related to cultural heritage elements in Turkish textbooks are supported by visuals and activities. It was seen that the cultural heritage elements are emphasized more in texts and visuals in the 3<sup>rd</sup> grade textbook of Life Science while the 4<sup>th</sup> grade textbook of Social Studies is mostly emphasized with texts in primary school.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Batmaz, O. & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>



## Giriş

Toplumların devamlılığını sağlayan ve toplumun en önemli öğelerinden biri olan kültür, bireyler arasında bağ kurmaya yarayan değerlerin, içinde bulunulan dönemin şartlarına göre şekillenerek nesilden nesile aktarılması olarak ifade edilmektedir (Özgat-Tatan, 2018). İnsan yaşamının başlamasından itibaren, insanların yaşadıklarını, ihtiyaçlarına yönelik ürettiklerini, geliştirdiklerini, biriktirdiklerini kendinden sonraki döneme bırakması ise kültürel mirastır (Çankaya, 2006). Kültürel miras, geçmiş ile bugün arasında bir bağ kurmanın yanında hem toplumsal birlikteliği sağlamakta hem de toplumun ve bireylerin başarılı olmasına yardımcı olmaktadır (George ve Jones, 2008; Sidekli ve Karaca, 2013). Alanyazında somut olmayan ve somut olmak üzere iki başlık altında kültürel mirasın sınıflandırılması yapılmıştır (Aksoy ve Enlil, 2012; Aslan ve Ardemagni, 2006; Oğuz, 2009; Şahin, 2010; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2003).

Somut kültürel miras, tarihi yapılar ve kentler, arkeolojik yerler, anıtlar, kültürel alanlarla taşınabilir birçok maddi kültürel değerlerin hepsini kapsarken; somut olmayan kültürel miras ise sesleri, değerleri, gelenekleri, sözlü tarihi, geleneksel beceri ve teknolojileri, dini törenleri, sahne sanatlarını, hikâye anlatma yollarını ve nicesini kapsamaktadır (Bouchenaki, 2003; Tuncel ve Altuntaş, 2020; Yeşilbursa, 2013). Bu kültürel miras unsurlarının korunması ve sağlıklı bir şekilde sonraki nesillere aktarılabilmesi için toplumdaki her bireye ve yapıya bazı görevler düşmektedir. Bu yapılardan biri olan aileler kültürel mirasın korunması için çocuklarına bebeklik döneminde ninniler okuyabilir. Çocuklarıyla birlikte geleneksel oyunlar oynayabilir. Oyunlarda ebe seçimini sayışma yaparak seçebilir. Çocuklarına Keloğlan, Nasreddin Hoca gibi çizgi filmleri izletebilir. Çocukları ile birlikte ülkemize ait doğal, turistik, tarihi ve kültürel mekânları gezebilir. Çocukları ile birlikte kına gecesi, düğün gibi kutlamalara katılabilir ve bayram ziyaretleri yapabilir. Kültürel mirasın korunmasında önemli olan bir başka yapı okullardır. İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm okullarda öğrencilere mirası koruyup kollama sorumluluğu eğitimleri verilerek mirasa yönelik toplumsal bilinç artırılabilir (Schindler ve Bonebright, 2011; Yeşilbursa ve Uslu, 2014). Bunun yanında okullarda Hacivat-Karagöz gösterileri sergilenebilir. Bölgedeki müze, tarihi ve turistik mekân gezileri düzenlenebilir. Belirli gün ve haftalarda özenle hazırlanmış öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yapılabilir. Öğrencilere okumaları için kahramanlık, destan, efsane konulu kitaplar tavsiye edilebilir ve kütüphanelerde bu tür kitaplara yer verilebilir. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde geleneksel çocuk oyunları oynatılabilir. Müzik derslerinde türküler, marşlar öğretiler. Serbest etkinlik derslerinde el sanatları öğretimi için halk eğitim merkezlerinden usta öğreticiler çağırılabilir. Böylece gerçekleştirilecek bu tür faaliyetlerle kültürel miras unsurları korunmuş ve toplumun geçmişi ile bugünü arasında bağ kurulmuş olur. Ancak kültürel miras unsurlarının zarar görmesi hâlinde toplumun geçmişiyle bağlarının kopması ve toplumun hafızasının kaybolması kaçınılmaz olabilir. Bu

nedenle kültürel miras eğitimiyle, bireylerin kültürel miras unsurlarına ilişkin farkındalığı ve beğenisi artırılmalıdır (Hunter, 1992). Nitekim teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile medyanın insan yaşamındaki yerinin artması kuşaklar arasındaki etkileşimin azalmasına ve bireylerin kültürel miras unsurlarından uzaklaşmasına sebep olmuştur. Önceden aile içinde anlatılan masallar, hikâyeler unutulmuş, diziler, filmler bunların yerini almıştır. Böyle bir durum karşısında kültürel mirasın eğitiminde formal eğitimin önemi daha da artmıştır. Dolayısıyla kültürel mirasın yaşatılması ve korunması için çocukların bu alanda eğitilmesi son derece önemli bir hâl almıştır.

Kültürel miras çocukların kültürün, tarihin temel kavram ile ilkelerini öğrenmelerini amaçlamaktadır (Akhan, 2014). Çocukların kültürel unsurlar ve kimliklerle erken yaşlarda tanıştıkları düşünüldüğünde, ilkökul yıllarından itibaren sorumluluk ve koruma kültürünü geliştirmek, çocukların çevrelerine bağlı birey olarak hissetmelerini ve yetişmelerini sağlamak giderek daha da önemli hâle gelmektedir (Haddad, 2014). Çocuğun kültürel değerleri tanınması, bilmesi ve onu miras olarak kabul etmesi çevresiyle etkileşimde bulunduğu anda başlamaktadır. Dolayısıyla çocuğun içinde bulunduğu toplumun yaşam tarzı, düşünceleri ve değerleri hakkında bilgi edindiği an kültürel miras eğitimine karşı bilinçli olmanın başladığı zamandır (Çulha-Özbaş, 2014). Ülkemizde kültürel miras eğitimine en fazla Tarih, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyal Bilgiler derslerinde yer verilmektedir. Ancak çocukların kültürel değerlerinin farkına varması ve bunları miras olarak kabul ederek yaşantısına aktarması için ilkökul kademesinde kültürel miras eğitimine dikkat çekilmesi ve gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Çulha-Özbaş, 2014).

Kültürel miras eğitiminde kullanılacak birçok bilgi kaynakları bulunmaktadır. Ancak bu kaynaklar arasında öğretmenlerin en sık başvurduğu kaynaklar internet ve ders kitaplarıdır (Çarkıt, 2020). Ders kitapları hem öğretmenler tarafından ders materyali hem de öğrencilerin bireysel öğrenmelerine yardımcı olan bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Dolayısıyla kültürel miras unsurlarının ders kitaplarında nasıl ve ne düzeyde yer aldığı belirlenmesi önemli görülmektedir. İlkokul döneminde ise Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin kültürel miras unsurları açısından daha ön planda olduğu düşünüldüğünden bu derslerin ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersinde her sınıfta öğretilmesi benimsenen sekiz farklı temanın biri de Milli Kültürümüz temasıdır. Türkçe öğretim programında bulunan “birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, zaman ve mekân, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası” temaları seçmeli iken “erdemler, millî mücadele ve Atatürk, milli kültürümüz” temaları zorunlu temalardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan yedi öğrenme alanından biri de “Kültür ve Miras” temasıdır (MEB, 2018b). Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan 23 temel yaşam becerisi arasında “millî ve kültürel değerleri tanıma” becerisi yer almaktadır. Ayrıca programın

uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında “dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ile kuruluşlarla özel kurum-kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamaların önemsenmesi” vurgulanarak kültürel miras ön plana çıkarılmaktadır (MEB, 2018c). Dolayısıyla bu derslerde yer alan içerikler aracılığıyla öğrenciler yaşadıkları ülkenin doğal güzelliklerini, tarihi eserlerini, devlet büyüklerini, sosyal değerlerini, sanat eserlerini, vatan bayrak sevgisini, tarihî kahramanlarını, manevi değerlerini, geleneklerini, inanç sistemini tanımakta ve öğrenmektedir (Karadüz, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, ilkokul Türkçe ders kitaplarının; sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre, söz varlığı, okunabilirlik, sözcüklerin kökenleri, metin türü, yapılandırıcılık, sesletim, metin-görsel uyumu ile içeriği, öğrencilerin seviyesine uygun olması ve değerler açısından incelendiği çalışmaların (İşcan ve Karadağ, 2021; İşcan ve Şara, 2018; Karasakaloğlu ve Bulut, 2021; Kaşkaya ve Duran, 2017; Maden, 2020; Sulak ve Çapanoğlu, 2021; Turan-Siviş ve Emiroğlu, 2019; Yılar, 2016) olduğu görülmektedir. Millî ve kültürel kavramlar açısından ise sadece ilkokul 1. ve 2. sınıf kitaplarının incelendiği görülmektedir (Özenç ve Orhan-Karsak, 2019). Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras eğitimiyle ilgili öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci görüşlerinin alındığı, sosyal bilgiler ders kitaplarında, öğretim programında bulunan kültürel miras unsurlarının incelendiği çalışmalar (Avcı ve Memişoğlu, 2016; Çengelci, 2012; Gürel ve Çetin, 2016; Gürkan, 2015; Karakuş, 2017; Mustak, 2017; Pehlivan ve Kolaç, 2016; Sidekli ve Karaca, 2013; Taşdemir, 2018; Tokcan, Hacer ve Yasemin, 2015) yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersiyile ilgili ise, öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi ile ilgili kısıtlı çalışmanın olduğu (Karakuş ve Çağlayan, 2016; Yıldırım, 2021) görülmektedir. Ancak ilkokul döneminde Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin kültürel miras unsurları açısından daha ön planda olduğu düşünüldüğünde, ilkokul düzeyine yönelik bu derslerin kültürel miras unsurları açısından bir bütün olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda da daha çok somut olmayan kültürel miras unsurlarına değinildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada hem somut kültürel miras hem de somut olmayan kültürel miras unsurları ders kitaplarında incelenmiştir. Çünkü somut kültürel miras unsurları ile somut olmayan kültürel miras unsurlarının yakından ilişkili olduğu ve birbirlerinden ayrı düşünülemezliği belirtilmiştir (Ito, 2003).

Bu çalışmayla, ilkokuldaki Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ait ders kitaplarının kültürel miras unsurları doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında bulunan somut ve somut olmayan kültürel miras unsurları nelerdir?

2. Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında bulunan somut ve somut olmayan kültürel miras unsurları nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarını incelemek için yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışmanın veri kaynağını oluşturan birincil ya da ikincil kaynak olarak belirtilen dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi ve analiz edilmesidir (Özkan, 2019). Bu çalışmada da Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarının incelenmesinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

#### Veri Kaynakları

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında okutulan Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitapları bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri kaynakları belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden belirlenen bir dizi kriteri karşılayan durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da 3 ve 4. sınıf ders kitaplarının seçilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamına Türkçe 3 ve 4. sınıf, Hayat Bilgisi 3. sınıf, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitapları dâhil edilmiştir. İlkokulda kültürel miras unsurlarına daha fazla Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinde yer verileceği düşüncesinden bu derslerin ders kitapları seçilmiştir. Kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Kitabın Yayınevi</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>
Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	Barış E. Karaduman, Erman Özdemir, Onur Yılmaz
Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı	Üner / Evren Yayıncılık	Erol Ü. Karabıyık
Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	Hayriye K. Ayan, Ümit Arslan, Sevim Kul, Nihan Yılmaz
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı	Tuna Yayıncılık	Sami Tüysüz

Tablo 1’de yer alan Türkçe 3. sınıf, Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı “MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14/04/2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle”, Türkçe 4. sınıf ders kitabı “MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28/05/2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararıyla”, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabı “MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28/05/2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle” ders kitapları olarak okutulmaları kabul edilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri kaynakları olarak Türkçe 3 ve 4. sınıf, Hayat Bilgisi 3. sınıf ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarının incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazın (Aslan ve Ardemagni, 2006; Bouchenaki, 2003; Demirezen ve Aktaş, 2020; Tuncel ve Altuntaş, 2020; UNESCO, 2003; Yeşilbursa, 2013) taranarak “Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form için uzman görüşleri alınarak görüşler doğrultusunda ufak düzeltmeler yapılmış ve forma son hâli verilmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir. Ders kitapları araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu”yla incelenmiştir.

**Tablo 2.** Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu

<i>Kültürel Miras Unsurları</i>		
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	Destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, atasözleri, masallar, fıkralar vb.
	Gösteri sanatları	Karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu vb.
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	Nişan, düğün, doğum, nevrüz, vb. kutlamalar
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalar	Geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.
	El sanatları geleneği	Dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi vb.
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	Anıtlar, tarihi parklar, arkeolojik sitler, yel değirmenleri, tarihi merkezler, bina grupları, kanallar vb.
	Taşınır kültürel miras	Resimler, eski paralar, heykeller, günlük eşyalar, süs eşyaları, kütüphane eserleri, müzik aletleri vb.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamındaki veriler Türkçe 3. ve 4. sınıf, Hayat Bilgisi 3. sınıf, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarıyla toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu”yla toplanmıştır. Verilerin analiz sürecinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sürecinde kullanılan gözlem, görüşme veya belge gibi veri toplama araçlarında bulunan sorular veya konu temelinde yapılan analizdir (Ekiz, 2015). Araştırmacılar kitapları ayrı ayrı analiz etmiştir. Araştırmacılar arası uyum, güvenilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Ortak sonuçlar, ortak sonuçlar ve ortak olmayan sonuçların toplamına bölünüp, yüzde çarpılması sonucu güvenilirlik oranı tespit edilir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arası uyum %90 çıkmıştır. Farklılıklar ise araştırmacıların bir araya gelip tartışması ile ortak sonuca bağlanmıştır. Çalışmada saraylardaki eski gelenekleri anlatan duvardaki resimler, araştırmacılar arasında toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler ile taşınır kültürel miras unsurları başlıkları olarak farklı değerlendirilmiş ancak araştırmacıların bir araya gelerek tartışması sonucunda taşınır kültürel miras unsurları olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca anıtlar, tarihi merkezler, parklar taşınmaz kültürel miras, süs eşyaları, resimler, eski paralar da taşınır kültürel miras olmak üzere somut kültürel miras unsurları başlıkları altında araştırmacılar tarafından ortak olarak değerlendirilmiştir. Çalışma

kapsamında ortaya çıkan bulgular, ders kitabındaki kültürel miras unsurlarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kültürel miras unsurlarına ilişkin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitabından örnekler, 1Ü1K (1. ünite 1. konu), 5ÜD (5. ünite değerlendirme), BGVH (belirli gün ve haftalar)... Türkçe ders kitabından örnekler ise 1T1T (1. tema 1. tür), 8TD (8. tema değerlendirme), 2T (2. tema görseli)... şeklinde kodlanarak alıntılar yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki kültürel miras unsurları alt amaçlar doğrultusunda analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan kültürel miras unsurlarından yapılan doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

### Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

Türkçe 3. sınıf ders kitabının kültürel miras unsurları açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

	<i>Kültürel Miras Unsurları</i>	<i>Kültürel Miras Unsur Örnekleri</i>	<i>Metin (f)</i>	<i>Etkinlik (f)</i>	<i>Görsel (f)</i>	<i>Toplam</i>
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımları	2T1T, 2T2T, 2T5T, 3T1T, 3T2T, 4T1T, 4T2T, 4T3T, 4T4T, 4TD, 5T1T, 5T2T, 5T3T, 5T4T, 6T1T, 6T3T, 7T2T, 7T5T, 8T2T, 8TD	26	76	12	114
	Gösteri sanatları	1T1T, 4T4T, 7T2T, 7TD, 8T1T, 8T2T	1	6	13	20
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	1T3T, 1T5T, 2T, 2T3T, 2T4T, 2TD, 3T2T, 3T4T, 4T, 4T2T, 4T3T, 7T, 7T1T, 7TD, 8T, 8T2T	12	14	33	59
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	1T3T, 3T4T, 4T4T	3	-	2	5
	El sanatları geleneği	4T			3	3
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	1T3T, 1T4T, 2T1T, 2T2T, 4TD, 5T1T, 7T2T, 8T2T, 8TD		5	17	22
	Taşınır kültürel miras	2T2T, 2T3T, 2T5T, 4T1T, 4T2T, 4T3T, 4T4T, 6T2T, 8T3T	2	3	18	23
Toplam			44	104	98	246

Tablo 3'e göre, Türkçe 3. sınıf ders kitabında bulunan somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=201), somut kültürel miras unsurlarına (f=45) göre daha çok yer verildiği bulunmuştur. Türkçe 3. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarından en fazla sözlü gelenekler ve anlatımlara (f=114), sonra toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere (f=59), daha sonra da gösteri sanatlarına (f=20) yer verildiği görülmektedir. Somut olmayan kültürel miras unsurlarına Türkçe 3. sınıf ders kitabındaki tüm temalarda değinildiği görülmektedir. Ders kitabında kültürel



miras unsurlarının görseller ve etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. İlkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabının metinlerinde, görsellerinde ve etkinliklerinde yer alan kültürel miras unsurları Şekil 1’de sunulmuştur.

Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler ve anlatımlar	3T2T	4. ETKİNLİK: "İyilik eden iyilik bulur." sözünü açıklayınız.
	Gösteri sanatları	8T1T	
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	8T2T	
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	1T3T	- Benim dağıttığım çiçek tohumlarının hepsi daha önce sıcak sudan geçirilmişti, yani hiçbirinden çiçek çıkma ihtimali yoktu. Ama sadece bu
	El sanatları geleneği	4T	
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	5T1T	Ankara ziyaretimizde TBMM'yi gördük.
	Taşınır kültürel miras	4T4T	

Şekil 1. Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabından Kültürel Miras Unsurlarına Ait Örnekler

Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabının kültürel miras unsurları açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

Kültürel Miras Unsurları		Kültürel Miras Unsur Örnekleri	Metin (f)	Etkinlik (f)	Görsel (f)	Toplam
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	2Ü2K, 5Ü6K, 5Ü9K, 5ÜD, BGVH	11	13	9	33
	Gösteri sanatları	2Ü1K, 2ÜD, 4Ü7K	6	2	4	12
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	1Ü6K, 5Ü2K, 5Ü7K, 5ÜD, BGVH	11	2	10	23
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	-	-	-	-	-
	El sanatları geleneği	-	-	-	-	-
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	1Ü6K, 5Ü1K, 5Ü2K, 5Ü3K, 5ÜD, BGVH	12	16	13	41
	Taşınır kültürel miras	1Ü7K, 2Ü2K, 5Ü6K, 5Ü8K, 6Ü1K	5	-	8	13
Toplam			45	33	44	122

Tablo 4’e göre, Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurları incelendiğinde, en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=68) yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca ders kitabında kültürel miras unsurlarından en fazla taşınmaz kültürel miras (f=41) unsurlarına yer verildiği, doğa evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara, el sanatları geleneğine ise yer verilmediği bulunmuştur. Ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metin ve görsellerde vurgulandığı görülmüştür. İlkokul Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabının metinlerinde, görsellerinde ve etkinliklerinde yer alan kültürel miras unsurları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	2Ü2K	"Komşuda pişer, bize de düşer.", "Komşu komşunun külüne muhtaçtır." atasözlerinin anlamlarını düşününüz. Bu atasözlerini, komşuluk ilişkilerinizin iyi olması ve komşuluğun aileniz açısından önemini düşünerek açıklayınız.
	Gösteri sanatları	2Ü1K	 
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	1Ü6K	Onur'un okulunda, geliri yakındaki bir köy okuluna gönderilmek üzere kermes yapıldı. Kermeste ev yapımı börek, kek, kurabiye, poğaçaya ve pastalar satıldı. Çeşitli süs eşyaları, kitaplar da satılarak parası toplandı. Toplanan paralar, köydeki ilkokula, ihtiyacı olan çocuklara yardım etmek üzere gönderildi.
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	5Ü3K	 
	Taşınır kültürel miras	6Ü1K	

Şekil 2. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabından Kültürel Miras Unsurlarına Ait Örnekler

### Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

Türkçe 4. sınıf ders kitabının kültürel miras unsurları açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

	Kültürel Miras Unsurları	Kültürel Miras Unsur Örnekleri	Metin (f)	Etkinlik (f)	Görsel (f)	Toplam
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler, anlatımlar	1T1T, 1T2T, 1T4T, 2T1T, 2T2T, 2T3T, 2T4T, 2TD, 3T1T, 3T2T, 3T3T, 3T5T, 4T2T, 5T2T, 5T4T, 6T1T, 6T2T, 6T3T, 6T4T, 6T5T, 6TD, 7T2T, 7T3T, 7T4T, 8T1T, 8T2T, 8T3T, 8T4T, 8T5T, 8TD	23	64	11	98
	Gösteri sanatları	5T4T, 6T1T, 6T2T, 6T4T, 8T1M, 8T2T	3	12	4	19
	Toplumsal uyg., ritüeller ve şölenler	1T4T, 2T2T, 2T3T, 2T4T, 6T3T, 6T4T, 6TD, 7T2T, 8T1T	10	18	12	40
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uyg.	6T3T, 7T1T	2	3	1	6
	El sanatları geleneği	7TD, 8T2T, 8T4T, 8TD	23	19	6	48
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	2T1T, 2T3T, 2T5T, 2TD, 3TD, 5T1T, 5T2T, 5T3T, 6T2T, 6T3T, 6T4T, 6TD, 8T1T, 8TD	7	9	35	51
	Taşınır kültürel miras	3T3T, 3T5T, 3TD, 4T3T, 4T5T, 6T3T, 6T4T, 8T1T, 8T2T, 8T3T, 8T4T	8	4	27	39
Toplam			76	129	96	301

Tablo 5'e göre, Türkçe 4. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=211), somut kültürel miras unsurlarına (f=90) göre daha çok yer verildiği görülmektedir. Türkçe 4. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurların en çok sözlü gelenekler ve anlatımlarına

(f=98), sonra el sanatları geleneğine (f=48), daha sonra da toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlerine (f=40) yer verildiği görülmektedir. Somut olmayan kültürel miras unsurlarına Türkçe 4. sınıf ders kitabındaki tüm temalarda değinildiği görülmektedir. Ders kitabında kültürel miras unsurlarının görseller ve etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. Türkçe 4. sınıf ders kitabının metinlerinde, görsellerinde ve etkinliklerinde yer alan kültürel miras unsurları Şekil 3'te gösterilmiştir.

Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	1T2T	<b>10. ETKİNLİK:</b> Defterinize "Kitapsız büyüyen çocuk susuz yetişen ağaca benzer." atasözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınıza uygun başlık koyunuz. Yazınızı yazarken aşağıdaki plandan faydalanınız.
	Gösteri sanatları	6T2T	Hacıvat sahneye çıkar: "Bak Karagözüm, bu akşam Ramazanın on sekizinci gecesi. Sen davul çalmasını bilir misin?"
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	2T3T	
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	6T3T	olmuştur. Gerçekten de usta ellerde özene bezene pişirilen kahvelerimizin şöhreti dünyaya yayılmış piring cezvelerde pişirilerek, kulpsuz "kallavi" fincanlarda içilen, sadesinden çok şekerlisine, türüm türüm kokan,
Somut Kültürel Miras	El sanatları geleneği	7TD	 Çinideki lale desenleri tabağı bir sarmaşık gibi sarmıştı.
	Taşınmaz kültürel miras	5T1T	İşte, Manyas Gölü'ndeki Kuşçenneti Milli Parkı'ndan sonra, şimdiye kadar hiç kimsenin haberdar olmadığı kabadayısı kuş yuvalarını böyle keşfettik."
	Taşınır kültürel miras	8T4T	




Şekil 3. Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabından Kültürel Miras Unsurlarına Ait Örnekler

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının kültürel miras unsurları açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabındaki Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

Kültürel Miras Unsurları		Kültürel Miras Unsur Örnekleri	Metin (f)	Etkinlik (f)	Görsel (f)	Toplam
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler ve anlatımlar	1ÖA2K, 1ÖAD, 2ÖA2K, 2ÖA4K, 3ÖA5K, 5ÖA5K, 5ÖAD	25	11	7	43
	Gösteri sanatları	1ÖA4K, 2ÖA3K, 2ÖAD, 3ÖA1K, 5ÖA1K, 6ÖA4K, 7ÖA4K	16	9	12	37
	Toplumsal uyg., ritüeller ve şölenler	2ÖA2K, 2ÖAD, 6ÖA3K, 6ÖA4K	16	3	2	21
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uyg.	2ÖA2K	1	-	1	2
	El sanatları geleneği	2ÖA2K	5	-	-	5
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz Kültürel miras	2ÖA2K, 2ÖA4K, 2ÖAD, 3ÖA3K, 7ÖA5K	11	1	9	21
	Taşınır Kültürel Miras	2ÖA1K, 2ÖA2K, 2ÖA4K, 7ÖA5K	21	1	10	32
Toplam			95	25	41	161

Tablo 6'ya göre, ilkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabındaki kültürel miras unsurları incelendiğinde, en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=108) yer verildiği bulunmuştur. Ders kitabında kültürel miras unsurlarından en fazla sözlü gelenekler ve anlatımlar (f=43) unsurlarına yer verilmiştir. İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurlarının tamamına yer verildiği ancak doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalarla (f=2) el sanatları geleneği (f=5) unsurlarına çok az yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metinlerle vurgulandığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının metinlerinde, görsellerinde ve etkinliklerinde yer alan kültürel miras unsurları Şekil 4'te gösterilmiştir.

Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	1ÖAD	2. "Beş parmağın beşi bir olmaz." atasözü aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir? A) İnsan sevgisi B) Sorumluluk C) Bireysel farklılık D) Düşüncelere saygı
	Gösteri sanatları	2ÖA3K	
	Toplumsal uyg. ritüeller ve şöenler	2ÖA2K	• Bayramlarımız dışında milli kültürümüzü yansıtan kıtlama ve törenlere başka hangi örnekleri verebilirsiniz?
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	2ÖA2K	Annememin ve annemin anlattıklarından öğrendim ki kahve önemli kültür öğelerimizden biridir. Kahve pişirme ve sunuş tarzımız bile kendimize özgüdür. Bu şekilde yapılan kahveye Türk kahvesi denir. Türk konukseverliğinin
	El sanatları geleneği	2ÖA2K	biri de taş süslemelerdir. Oya gibi işlenmiş bu süslemelerde en çok üzüm salkımı, güvercin, lale ve karanfil motifleri kullanılmıştır.
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	7ÖA5K	
	Taşınur kültürel miras	2ÖA2K	

Şekil 4. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabından Kültürel Miras Unsurlarına Ait Örnekler

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; ilkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına, somut kültürel miras unsurlarına göre daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitabında bulunan somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok sözlü gelenekler ve anlatımlarına yer verildiği görülmüştür. Somut olmayan kültürel miras unsurlarına Türkçe 3. sınıf ders kitabındaki tüm temalarda değinildiği ve kültürel miras unsurlarının görseller ve etkinliklerle desteklendiği görülmüştür. Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında bulunan kültürel miras unsurları incelendiğinde; en fazla somut olmayan kültürel miras

unsurlarına, somut kültürel miras unsurlarından en fazla taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verildiği, doğa evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara, el sanatları geleneğine ise yer verilmediği bulunmuştur. Ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metin ve görsellerde vurgulandığı görülmüştür. İlkokul Türkçe 4. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına, somut kültürel miras unsurlarına göre daha çok yer verildiği görülmüştür. Türkçe 4. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarının daha çok sözlü gelenekler ve anlatımlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Somut olmayan kültürel miras unsurlarına ilkökul Türkçe 4. sınıf ders kitabındaki tüm temalarda değinildiği ortaya çıkmıştır. İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği bulunmuştur. Ders kitabında kültürel miras unsurlarından en fazla sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurlarına yer verilmiştir. İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurlarının tamamına yer verildiği ancak doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalarla el sanatları geleneği unsurlarına çok az yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metinlerle vurgulandığı görülmüştür.

İlkokul Türkçe 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında bulunan somut olmayan kültürel miras unsurlarına, somut kültürel miras unsurlarına göre daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin konularının eski hikâye örnekleri olan destan ve masallardan (Dede Korkut, Nasreddin Hoca, Keloğlan), milli mücadele döneminde yaşanan milli duyguları uyandıran kahramanlık hikâyelerinden alınmış olması gösterilebilir. Öyküleyici metinlerin yanında temalarda yer alan şiirlerin bağımsızlık sembollerimiz olan bayrağımıza ve milli marşımıza yönelik hazırlanmış olması, bilgilendirici metinlerin de milli kültürümüze ait unsurlar hakkında bilgi verici nitelikte olması kültürel unsurlarımıza verilen önemi ön plana çıkardığı söylenebilir. Hatta metinlerin çoğunun etkinliklerinde atasözlerine, ninnilere, fıkralara ve manilere yer verilmesi somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha fazla rastlanmasının sebebi olabilir. Bu görüşü çalışmada ulaşılan Türkçe 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında bulunan somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok sözlü gelenekler ve anlatımlarına yer verilmesi sonucu desteklemektedir. Moralı ve Öner (2019) yabancılara okutulan ders kitaplarını incelemesinin ardından somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha çok yer verildiği fakat tüm metinler dikkate alındığında somut olmayan kültürel unsurlarının beşte bir oranında olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada ise somut olmayan kültürel miras unsurlarının Türkçe 3 ve 4. sınıf ders kitabındaki tüm temalarda değinildiği görülürken, Şahin'in (2015) kültürel miras açısından incelediği Türkçe 4. sınıf ders kitaplarında çocuklara kültür aktarımı yapan metinlerde, dilin dışındaki diğer kültürel değerlerin yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir. İlkokul Türkçe 1 ve 2. sınıf ders kitabında ise milli kültüre ait bazı kavramların her temada geçmediği, milli kültürümüze ait kavramların temalara göre çok dengeli dağılmadığı ortaya çıkmıştır (Özenç ve Orhan-Karsak, 2019).

Bu bağlamda ilkokulun son dönemine doğru Türkçe ders kitaplarındaki somut olmayan kültürel miras unsurlarının arttığı, bunun sebebinin de öğrencilerin somut işlemlerden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olması olabilir. Her ne kadar somut işlemler döneminin sonu da olsa öğrencilerin somut olmayan kültürel miras unsurlarını anlamlandırabilmeleri ve bunlarla yaşamları arasında bağ kurabilmeleri için unsurların görsellerle desteklenmesi ve kültürel miras unsurlarını pekiştirecek etkinliklerle desteklenmesi gerekebilir. Çalışmada da Türkçe 3 ve 4. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurlarının, görseller ve etkinliklerle desteklendiği ortaya çıkmıştır. Bu sayede öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmaları sağlanmaya çalışılmış olabilir.

Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarından en fazla somut kültürel miras unsurlarına yer verildiği, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalarla el sanatları geleneğine yer verilmediği bulunmuştur. Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada somut olmayan kültürel mirasa yönelik birinci sınıf ders ve çalışma kitaplarında bulunan metin ile görsellerde toplumsal uygulamalara, gösteri sanatlarına; ikinci sınıf ders ve çalışma kitaplarında ise sözlü anlatımlara ve el sanatlarına yönelik metin ve görsellerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3. sınıf düzeyinde somut olmayan kültürel mirasa yönelik metin ve görsellere az da olsa yer verildiği bulunmuştur. Karakuş ve Çağlayan'ın (2016) çalışmasında, Hayat Bilgisi 3. sınıf kitaplarında somut olmayan kültürel miras başlıklarından doğa, evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığına yönelik herhangi bir görsel unsura yer verilmediği görülmüştür. Morali ve Öner (2019) tarafından yapılan çalışmada da somut olmayan kültürel miras unsurlarının en çok sözlü gelenekler ve anlatımlarına yönelik unsurlara yer verilirken doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara yönelik unsurlara yer verilmediği bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında hem doğa, evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara hem de el sanatları geleneğine yönelik unsurlara yer verilmemesi ders kitabının eksikliği olarak ifade edilebilir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarından en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği bulunmuştur. Ders kitabında kültürel miras unsurlarından en çok sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurlarının tamamına yer verildiği ancak doğa, evrenle ilgili bilgi ve uygulamalarla el sanatları geleneği unsurlarına çok az yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca ders kitabında kültürel miras unsurlarının daha çok metinlerle vurgulandığı görülmüştür. Pehlivan ve Kolaç (2016) tarafında yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca somut olmayan kültürel mirasın sözlü gelenekler ve anlatımlara yönelik unsurlara daha fazla yer verildiği bulunmuştur. Gürkan'ın (2015) çalışmasında Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında 2. ünite olan "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde daha fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca 5.



sınıf ders kitabında da somut olmayan kültürel miras unsurlarının tamamına; bu unsurlardan da en çok sözlü geleneklere ve anlatımlara yer verildiği bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

### Öneriler

1. İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarının dengeli dağılımının sağlanabilmesi için belirtke tabloları hazırlanıp, bu tablolara uygun metinler, etkinlikler ve görseller konulabilir.
2. Ders kitaplarında kültürel miras unsurlarını öğrencilere kazandırmak için disiplinlerarası çalışma imkânı sağlayacak etkinlikler konulabilir.
3. İlkokul Türkçe ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarına yönelik yapılan bu çalışmanın dışında Fen Bilimleri, Matematik, Müzik gibi diğer ders kitaplarında yer alan kültürel miras unsurlarını belirlemeye yönelik farklı çalışmalar da yapılabilir.
4. Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarının doğa, evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ile el sanatları geleneğine yönelik unsurları barındıran görsellere, metinlere veya etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

### Kaynaklar

- Aksoy, A. & Enlil, Z. (2012). *Kültürel miras yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akhan, N. E. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde somut olmayan kültürel miras öğretimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 722-736. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0cb66c33-6d67-490c-8189-5813e1cee1d2%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, Z. & Ardemagni, M. (2006). *Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cites*. Roma: MAXTUDIO, ICCROM.
- Avcı, M. & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. <https://doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Bouchenaki, M. (2003). *The interdependency of the tangible and intangible cultural heritage*. ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium'da sunulmuş bildiri, Victoria Falls, Zimbabwe.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, E. (2006). *Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde kültür aktarımına yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1380-1389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4017>
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16695/173545> sayfasından erişilmiştir.
- Çulha-Özbaş, B. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 743-762). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, S. & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/996048> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2016). *Türkiye’de somut olmayan kültürel miras ve bunun sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları*. 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Denizli.
- Gürkan, B. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Haddad, N. A. (2014). *Heritage multimedia and children edutainment: Assessment and recommendations*. Advances in Multimedia.
- Hunter, K. (1992). A commitment to education: Designing a heritage education for National Trust: A final report. *Historic Preservation Forum*, 6(1), 15-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365600.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ito, N. (2003). *Intangible cultural heritage involved in tangible cultural heritage*. ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium’da sunulmuş bildiri, Victoria Falls, Zimbabwe.
- İşcan, A. & Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 196-215. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/58093/850243> sayfasından erişilmiştir.
- İşcan, A. & Şara, E. (2018). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 76-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/491722> sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A. (2008). *İlköğretim okulları Türkçe dersi kitaplarında millî ve kültürel değerler*. Türk Halkları Edebiyatı II. Çocuk Edebiyatı Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Bakü.



- Karakuş, C. (2017). Intangible cultural heritage acquirements affilitations in the social studies curriculum. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(1), 8-16. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/IJIRE/article/view/1250> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, C. & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat bilgisi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 393-405. [https://jasstudies.com/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=27822](https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=27822) sayfasından erişilmiştir.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde geçen sözcüklerin kökenleri bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 292-303. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.815084>
- Kaşkaya, A. & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650. <https://doi.org/10.17755/esosder.711074>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage Publications.
- MEB. (2018a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018c). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moralı, G. & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1345-1357. [https://turkishstudies.net/language?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=30167](https://turkishstudies.net/language?mod=makale_tr_ozet&makale_id=30167) sayfasından erişilmiştir.
- Mustak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor*, 21(82), 6-12. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRBek56VXpNdz09> sayfasından erişilmiştir.
- Özenç, E. G. & Orhan-Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 349-379. <https://doi.org/10.34234/ded.547761>

- Özgat-Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (A1-A2 düzeyi)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Pehlivan, A. & Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 655-670. [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=19961](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=19961) sayfasından erişilmiştir.
- Schindler, R. K. & Bonebright, T. L. (2011). *Teaching archaeological ethics: Student attitudes towards cultural heritage*. <http://www.depauw.edu/files/resources/teaching-arch-ethics> sayfasından erişilmiştir.
- Sidekli, S. & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 5, 20-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbad/issue/29699/319557> sayfasından erişilmiştir.
- Sulak, S. E. & Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263>
- Şahin, D. İ. (2010). *Yerel kültür mirasının dijitalleştirilmesi ve halk kütüphaneleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tokcan, H., Hacer, O. & Yasemin, K. (2015). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras öğeleri*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Tuncel, G. & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: Göstergibilimsel bir analiz. *International Journal of Field Education*, 6(1), 123-140. <https://doi.org/10.32570/ijofe.731122>
- Turan-Siviş, B. & Emiroğlu, S. (2019). İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/53058/702657> sayfasından erişilmiştir.

- UNESCO. (2003). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi*. <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 405-420. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRM09ERTNOdz09> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilbursa, C. C. & Uslu, S. (2014). The comparison of Turkish and American preservice social studies teachers' attitudes toward heritage education. *Turkish Studies*, 9(8), 879-891. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpjME1EVXhNUT09> sayfasından erişilmiştir.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 491-506. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296100> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın eğitim programlarına yansımaları: Hayat Bilgisi öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 231-247. <https://doi.org/10.20860/ijoses.974198>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended Summary

Culture, which ensures the continuity of societies and is one of the most important elements of society, is expressed as the transfer of values, which are shaped according to the conditions of the current period, from generation to generation (Özgat-Tatan, 2018). It is cultural heritage that people leave what they have lived, produced, developed and accumulated for their needs, from the beginning of human life to the next period (Çankaya, 2006). In addition to establishing a link between the past and the present, cultural heritage not only provides social cohesion but also helps the society and individuals to be successful (George and Jones, 2008; Sidekli and Karaca, 2013). With cultural heritage education, it is aimed that children learn the basic concepts and principles of history and culture (Akhan, 2014). Despite the fact that Turkish, Life Science and Social Studies courses are more prominent in terms of cultural heritage elements in primary school period, any study in which these courses for primary school level are examined as a whole in terms of cultural heritage elements was not found in the literature. That is why, with this study, it is aimed to examine the textbooks of Turkish, Life Science and Social Studies courses in primary school in terms of cultural heritage elements.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The textbooks of the 3<sup>rd</sup> grade Turkish and Life Science and the 4<sup>th</sup> grade Turkish and Social Studies in the

2020-2021 academic year were selected as data sources by criterion sampling. The sources examined by the researchers with the "Cultural Heritage Elements Review Form" were analyzed by descriptive analysis. As a result, it was seen that intangible cultural heritage elements are given more place than tangible cultural heritage elements in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish textbook in primary school. In the 3<sup>rd</sup> grade Turkish textbook, it was seen that oral traditions and expressions, then social practices, rituals and feasts, and then performing arts are included among the intangible cultural heritage elements.

When the elements of cultural heritage were examined in the 3<sup>rd</sup> grade Life Science textbook, it was found that the most intangible cultural heritage elements were included. In addition, it was found that immovable cultural heritage elements were included the most among the cultural heritage elements in the textbook, and knowledge and practices related to the nature universe, and the tradition of handicrafts were not included.

It was seen that intangible cultural heritage elements are given more place than tangible cultural heritage elements in the 4<sup>th</sup> grade Turkish textbook in primary school. In the 4<sup>th</sup> grade Turkish textbook, it was seen that the oral traditions and expressions of the intangible cultural heritage elements are mostly included, then the tradition of handicrafts, and then the social practices, rituals and feasts. It was seen that intangible cultural heritage elements are mentioned in all themes in the 4<sup>th</sup> grade Turkish textbook.

When the cultural heritage elements in the 4<sup>th</sup> grade Social Studies textbook were examined, it was found that the most intangible cultural heritage elements were included. Among the cultural heritage elements, oral traditions and expressions are mostly included in the course book. It was found that all of the cultural heritage elements were included in the 4<sup>th</sup> grade Social Studies textbook, but very little place was given to the knowledge and practices related to nature and the universe, and the elements of handicraft tradition.

It was determined that intangible cultural heritage elements are more included than concrete cultural heritage elements in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade Turkish textbooks. After examining the textbooks read to foreigners, it was concluded that there is more intangible cultural heritage elements, but when all the texts are taken into account, the intangible cultural elements are one-fifth (Moralı and Öner, 2019). It was seen that while intangible cultural heritage elements are mentioned in all the themes in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade Turkish textbooks in the study, Şahin (2015) found that the cultural values other than language were not sufficient in the texts that provided the transfer of culture to children in the 4<sup>th</sup> grade Turkish textbooks examined by himself in terms of cultural heritage. In the Turkish textbooks of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade in primary school, it turned out that some concepts of national culture are not mentioned in every theme, and the concepts of our national culture are not distributed very evenly based on the themes (Özenç and Orhan-Karsak, 2019).

It was found that among the cultural heritage elements in the 3<sup>rd</sup> grade Life Science textbook, tangible cultural heritage elements were included the most while knowledge and practices related to nature and the universe, and the tradition of handicrafts were not included. In the study conducted by Karakuş and Çağlayan (2016), it was seen that no visual elements were included in the 3<sup>rd</sup> grade Life Science course and workbooks for the title of knowledge and practices related to nature and the universe from the titles of intangible cultural heritage. In the study conducted by Moralı and Öner (2019), it was found that the elements of oral traditions and expressions are mostly included among the intangible cultural heritage elements, but the elements related to knowledge and practices related to nature and the universe are not included.

It was found that among the cultural heritage elements in the textbook of 4<sup>th</sup> grade Social Studies in primary school, intangible cultural heritage elements were included the most. In the course book, oral traditions and expressions are included along with the language that functions as a carrier in the transfer of the most intangible cultural heritage among the cultural heritage elements. In the study conducted by Pehlivan and Kolaç (2016), it was concluded that Social Studies textbooks included intangible cultural heritage elements in all three grade levels.

In order to ensure a balanced distribution of tangible and intangible cultural heritage elements in the textbooks of Turkish, Life Science and Social Studies courses in primary school, specification tables can be prepared and appropriate texts, activities and visuals can be placed on these tables. Activities that will enable interdisciplinary work can be included in the textbooks in order to bring cultural heritage elements to the students. Incorporating folk songs, lullabies and manias, which are among the intangible cultural heritage elements in Turkish textbooks, can make the transfer of cultural heritage stronger. Apart from this study on the textbooks of the 3<sup>rd</sup> grade Turkish and Life Science and 4<sup>th</sup> grade Turkish and Social Studies in primary school, different studies can be conducted to determine the cultural heritage elements in other textbooks such as Science, Mathematics, and Music. It may be suggested to include images, texts or activities that contain intangible cultural heritage elements, information and practices related to nature and the universe, and elements of handicraft tradition in the 3<sup>rd</sup> grade Life Science textbook.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlamaya İlişkin Görüşleri

## The Opinions of Pre-service Preschool Teachers about Robotic Coding

Emine Bozkurt Polat, İlkay Ulutaş

### Yazar Bilgileri

**Emine Bozkurt Polat**   
Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Okul Öncesi Eğitimi,  
[eminebozkurt@gazi.edu.tr](mailto:eminebozkurt@gazi.edu.tr)

**İlkay Ulutaş**   
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Okul Öncesi Eğitimi,  
[uilkay@gazi.edu.tr](mailto:uilkay@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının çoğunlukla robotik kodlamayı tanımlarken, robotik kodlamanın geliştirdiği becerileri temel alarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları robotik kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla bilişsel gelişimlerini desteklediği ifade ederken; tamamına yakını robotik kodlamanın matematik etkinlikleri yaparken kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının tamamı okul öncesi dönemde robotik kodlama eğitiminin gerekli olduğunu ve okul öncesi lisans programında robotik kodlamaya ilişkin ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmen adayları, robotik kodlama eğitimlerinin mesleki doyum, eğitimde teknolojiyi entegre etme gibi çeşitli katkıları olacağını ifade etmişlerdir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Kodlama  
Robotik Kodlama  
Erken Çocukluk Eğitimi  
Okul Öncesi Öğretmeni

**Keywords**  
Coding  
Robotic Coding  
Early Childhood Education  
Preschool Teacher

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 18.06.2022  
Düzeltilme: 15.11.2022  
Kabul: 10.12.2022

### ABSTRACT

The research was carried out to determine the opinions of preschool teacher candidates about robotic coding. In the study, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the study consists of 22 pre-service teachers who are studying in the fourth grade at the Department of Preschool Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University. The data were obtained by interview technique. The data were analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it has been observed that pre-service teachers mostly used the skills that were developed thanks to robotic coding while defining robotic coding. In addition, pre-service teachers stated that robotic coding education mostly supports the cognitive development of preschool children; almost all of the pre-service teachers stated that robotic coding can be used when doing math activities. Besides, all of the pre-service teachers stated that robotic coding training is necessary in the preschool period and they also want to take courses related to robotic coding in the preschool undergraduate program. Furthermore, pre-service teachers stated that robotic coding would have several contributions to teachers such as professional satisfaction and integrating technology in education.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Bozkurt-Polat, E. & Ulutaş, İ. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşleri. *TEBD*, 21(1), 22-48. <https://doi.org/10.37217/tebd.1132740>



## Giriş

Teknolojinin gelişmesi her alana olduğu gibi eğitim alanına da yenilikler getirmiş, bilgiyi edinme yolları, bilgiyi aktarma yöntemlerini farklılaştırmıştır. Bireyler artık edindikleri bilgileri farklı alanlarla senkronize edebilmekte, farklı teknolojik amaçlarla kullanabilmektedir (Erten, 2019). Teknoloji ile olan bu etkileşim teknolojiyi anlama çabasını ortaya çıkarmış, kodlama, bilgi işlemsel düşünme, algoritma gibi kavramları gündeme getirmiştir. Kodlama problemin çözümüne yönelik geliştirilen stratejinin mekanik ve dijital ortama aktarılması iken, bilgi işlemsel düşünme, problemleri tekrar düzenleme, soyutlama ve ayırıştırmaı içermekte (Wing, 2006, s. 33), algoritma ise, problemin çözümüne ilişkin mantıksal işlem adımlarının kurgulanması ve takip edilmesi (Abuşoğlu, 2019, s. 13) anlamına gelmektedir.

Gelişim ve eğitim ilkeleri doğrultusunda planlandığında erken yıllardan itibaren çocuklar kodlama yapabilmektedirler. Çalışmalar dört yaşından daha küçük yaşta çocukların son dönemdeki güncel teknolojik gelişmelerden olan temel kodlama içeriklerini anlayabildiklerini ve basit düzeydeki kodlamaları robot kitlelerine kodlayabildiklerini göstermektedir (Bers, Ponte, Juelich, Viera ve Schenker, 2002; Kazakoff, Sullivan ve Bers, 2013; Stoeckelmayr, Tesar ve Hofmann, 2011; Yücel, Gökrem ve Tuncer, 2021). Örneğin Bers vd.'nin (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenler okul öncesi dönem çocukları için erken çocukluk eğitimi ve robotik kodlamayı bütünleştiren etkinlikler hazırlamışlar, bu etkinlikleri uygulama sürecinde çocukların robotlara ilişkin materyalleri kullanarak farklı problem durumlarına çözüm üretebildikleri, öğretmenlerin sınıfta robotik etkinlikleri kullanmalarının somut ve soyut düşünce arasında köprü kurmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Stoeckelmayr vd. (2011) okul öncesi dönem çocuklarının robotik kodlama etkinlikleri boyunca kodlama atölyelerinde aktif ve istekli bir şekilde çalışmak istediklerini, gelişimlerine uygun robotları kodlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Kazakoff vd. (2013) robotik kodlama eğitim programı alan çocukların CHERP programlama dilini kullanabildikleri ve kodlama programının sıralama becerisini artırdığını ortaya koymuşlardır. Yücel vd. (2021) ise oluşturdukları robotik kodlama materyalini uygulama aşamasında çocukların çok eğlendiklerini ve farklı kavramları öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Kodlama çocuklara sınırsız kombinasyon üretme imkanı sağlamaktadır. Kodlama dili soyut gibi görünse de işbirliği ve ekip çalışmasını içeren etkinlikler ve robot kitleleri ile somutlaştırılarak sunulduğunda çocuklar kodlamamanın temel ilkelerini kavrayabilmekte ve kodlama yapabilmektedir (Bers, 2008).

Robotik kodlama çocukların sıralama (Kazakoff vd., 2013) mantıksal sıralama (Felicia ve Sharif, 2014), mühendislik tasarımı (Zviel-Girshin, Luria ve Shaham, 2020) eleştirel düşünme (Lupetti ve Van Mechelen, 2022; Wang, Kinzie, McGuire ve Pan, 2010) ve bilimsel süreç (Turan ve Aydoğdu, 2020) becerilerini desteklemektedir. Ayrıca bilgi-işlemsel düşünme (Bers, Flannery, Kazakoff ve

Sullivan, 2014; Demirer ve Sak, 2016; García-Valcárcel-Muñoz-Repiso ve Caballero-González, 2019), yaratıcı düşünme (Glezou, 2022), problem çözme (Bers vd., 2006; Komis, Romero ve Misirli, 2016), sistematik düşünme, hataları ayıklayabilme, akışı takip etme, tasarım sürecini gerçekleştirme gibi bilişsel süreçlerini geliştirme imkânı elde etmektedirler (Bers vd., 2014; Papadakis ve Kalogiannakis, 2022). Özellikle robotik kitlerle yapılan kodlamalar, çocuklara hipotezlerini test etmeleri, problem çözmeleri ve kişisel olarak anlamlı keşifler yapmaları için bir ortam sunmaktadır. Çocuklar motorlu taşıtların, makinelerin, sensörlerin ve elektronik cihazların nasıl çalıştığı (otomatik kapılar, lavabolar ve dijital oyuncaklar gibi) hakkında farkındalık oluşturabilmekte ve komutlarla bunları bağımsızca kullanabilmektedir (Bers, 2008). Programlanabilir kitler; çocuklara yaratıcılıklarını artırmada çok çeşitli ve farklı yollar sunabilmekte, robotları hatta dijital araçları nasıl kullanabilecekleri konusunda farkındalık yaratmaktadır (Sullivan ve Bers, 2018).

Kodlama çocuklara gelişimsel açıdan katkılar sağlamakla birlikte öğretmenin dijital okuryazalığı veya yeterliliği kodlamanın çocuk üzerindeki katkısının belirleyicisi olabilmektedir (Sayın, 2020). Prensky (2001) öğretmenlerin dijital göçmenler, çocukların da dijital yerliler olduğunu belirterek öğretmenler ve çocuklar arasında teknoloji kullanım yeterlilikleri açısından farklar olduğuna dikkat çekmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Özel Alan Yeterlilikleri'nin içeriğine göre öğretmenlerin öğrenme ortamlarında bilgi teknolojilerinden faydalanma, internet sayfası hazırlama, çocukların bilgi teknolojilerini tanınmasını sağlama, günlük yaşamlarında bu teknolojilerden faydalanabilmeleri için fırsatlar yaratma gibi yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmenlerle yapılan çalışmalar teknolojiye ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen (Aksoğan ve Bulut-Özek, 2020; Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012), teknoloji ve kodlamayı sınıflarına entegre edebilmek için uygun pedagojik yaklaşımlara ilişkin bilgi ve anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir (Bers, Seddighin ve Sullivan, 2013; Ulutaş vd., 2022). Öğretmenler güncel teknolojik gelişmeleri eğitime entegre etmede zorlanabilmekte, kullanım şekillerini öğrenmede ve eğitimin içeriğinde aktif olarak kullanmada zorluk yaşayabilmektedir (Kalogiannakis, Vassilakis, Alafodimos, Papadakis, Papachristos ve Zafeiri, 2009; Niess, 2011). Ayrıca teknolojinin hızla güncellenmesi de eğitimin teknoloji ile bütünleştirilmesinde öğretmenlerin ve öğretmenlik programlarının da teorik ve uygulamalı olarak güncellenmesi ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Robotik kodlama çocukların teknolojiyi yönetmelerine imkân verdiği için birçok okulda uygulanmakta, eğitim sertifikası veren kuruluşlar aracılığı ile yaygınlaşmaktadır (Oklay, 2019). Çocukların ve ebeveynlerin de bu eğitime ilgileri oldukça yüksektir (Türker ve Pala, 2018). Bununla birlikte robotik kodlama yeni gelişen bir eğitim içeriğine sahiptir, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Okul Öncesi Lisans Eğitim Programı'nda (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) robotik

kodlamaya ilişkin ders almadan mezun olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini: “Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlama hakkındaki genel görüşleri nelerdir?” sorusu içermiştir. Yapılan çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının güncel bilgiler ile mezun olmalarının önemli olduğuna dikkat çekeceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma deseni; bireylerin deneyimlerini yorumlama ve edindikleri yaşam deneyimlerini anlamlandırma şekillerini anlamayı temel almaktadır (Merriam, 2013). Yapılan çalışmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerle, öğretmen adaylarının robotik kodlamayı anlamlandırma şekilleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>	
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	4
Yaş	21-22	11
	23-24	7
	25 ve üzeri	3
Alanda Kendisini Yeterli Hissetme Durumu	Evet	12
	Hayır	10
Mezun Olduktan Sonraki Kariyer Planı	Yüksek lisans yapmak	19
	Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışmak	16
	Özel sektörde çalışmak	6
Robotik Kodlamayı Takip Ettikleri Bilgi Kaynakları	Sosyal Medya	15
	Makale/Kitaplar	4
Okul Öncesi Eğitim Platformu	Okul Öncesi Eğitim Platformu	4
	Afiş-Broşür/Sertifika Programı	3

Katılımcıların belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklemin, uzaydan seçilen her bir örnekleme eşit seçilme ihtimali sağlanarak seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında katılımcıların çoğunun (f=18) kadın olduğu görülmüştür. Son sınıf öğretmen adayları ile yapılan çalışmada katılımcıların yaşlarının sıklıkla (f=11) 21-22 yaş aralığında

olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların bazıları (f=12) alanda kendilerini yeterli hissederken, bazıları (f=10) ise belli alanlarda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara mezun olduktan sonraki kariyer planı sorulduğunda sıklıkla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışırken yüksek lisans da yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının daha önce robotik kodlama eğitimi alma durumları incelendiğinde katılımcıların yarısının (f=11) kodlama eğitimi aldığı, diğer yarısının ise kodlama eğitimi almadığı (f=11) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların robotik kodlama ile ilgili takip ettikleri bilgi kaynakları incelendiğinde, çoğunun (f=15) bilgi kaynağının sosyal medya olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma hakkında öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmaya gönüllü şekilde katılmak isteyen öğretmen adayları ile bireysel çalışma takvimleri oluşturularak randevu saati belirlenmiştir. Belirlenen randevu saatinde öğretmen adayları ile sessiz bir ortamda bireysel olarak görüşülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler “Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Robotik Kodlamaya İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu” kullanılarak ve her bir aday ile bire bir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Formda yer alan soruları oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş; hazırlanan soruların katılımcıyı yönlendirmemesine, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Merriam (2013) nitel araştırmalarda amaç anlamak olduğundan, geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili ölçütlerin nicel araştırmalardan farklı olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitel araştırma alanyazınında sıklıkla yer verilen geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü, alanda uzun süre kalmak ve zengin betimlemedir (Glesne, 2015; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu doğrultuda formun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü ve zengin betimleme ölçütlerinin sağlanmasına itina gösterilmiştir. Görüşme sorularının oluşum sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan 13 sorudan oluşan araştırmaya soruları beş okul öncesi alan uzmanına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş, ölçme değerlendirme uzmanından gelen geri dönütler doğrultusunda üçüncü ve dördüncü sorular muğlak ifadeden kaçınmak nedeniyle daha ayrıntılı olarak genişletilmiş, dokuzuncu soru ise alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda çıkarılmış, uzmanlar tarafından araştırmanın amacına uygun görülen 12 sorudan oluşan nihai form oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşmeler ile uygulanmıştır. Görüşme sırasında form temel alınmakla birlikte ek açık uçlu sorular ile süreç esnek olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin farklı fikirlerini ifade edebilmelerine (Merriam, 2013), problem durumuna ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarabilmeye özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların da onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, daha sonra kaydedilen veriler transkript edilmiştir.

## Verilerin Analizi

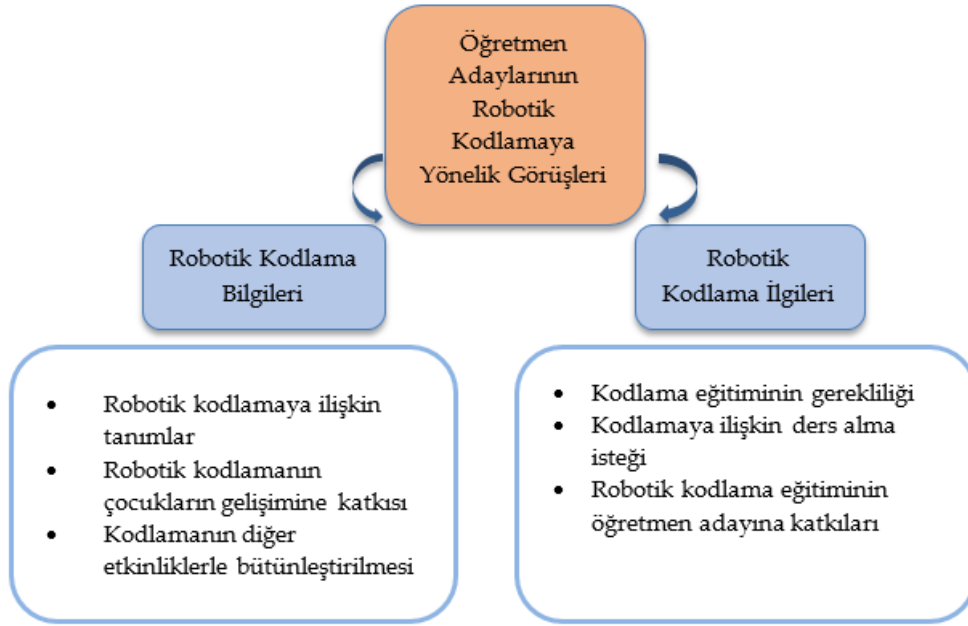
Araştırmanın verileri analiz edilirken öncelikle yapılan görüşmelerin dökümü yapılmış ve analize hazır hale getirilerek içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulması sürecini kapsamakta ve olayların, anlamların iç görünümüne ulaşmayı ve sistematik sunumunu sağlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yapılırken öncelikle katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar derinlemesine okunarak açık kodlamalar yapılmış, yapılan kodlamalar incelenerek benzer özellikteki kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinde farklılık yapılmayarak doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin görüşler etik kurallar çerçevesinde katılımcılara kodlar (Öğretmen Adayı 1:K1; Öğretmen Adayı 2:K2) verilerek sunulmuştur.

## Etik

Araştırmada, araştırmacıların dersler ya da danışmanlık nedeniyle doğrudan ilişkili oldukları öğretmen adaylarının davet edilmemesi, katılımcıların gönüllü katılımının sağlanması, çalışma hakkında detaylı bir bilgilendirmenin yapılması, aydınlatılmış onam formunun doldurulması ve katılımcılara imzalatılması, görüşmelerin ses kaydının katılımcıların izni ile alınması, ses kayıtlarının araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmaması ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için kod isim kullanılması gibi bir takım etik ilkelere özen gösterilmiştir. Yapılan araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.08.2021 tarih ve 77082166-604.01.02-148465 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

## Bulgular

Öğretmen adaylarının robotik kodlama ile ilgili görüşleri derinlemesine analiz edildiğinde robotik kodlama bilgileri ve robotik kodlama ilgileri olmak üzere iki temel tema altında toplandığı görülmüştür (Şekil 1). Robotik kodlama bilgileri teması altında *“robotik kodlamaya ilişkin tanımları”, “robotik kodlamanın çocukların gelişimine katkısı”, “kodlamanın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi”* yer alırken; robotik kodlama ilgileri teması altında, *“kodlama eğitiminin gerekliliği”, “kodlamaya ilişkin ders alma isteği”, “robotik kodlama eğitiminin öğretmen adayına katkıları”*nın yer aldığı görülmüştür.



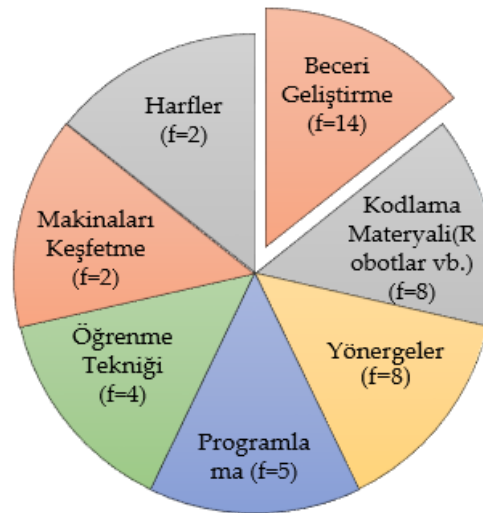
Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlama Görüşlerine İlişkin Temalar

### Öğretmen Adaylarının Kodlama ile İlgili Bilgileri

Öğretmen adaylarının kodlama ile ilgili bilgileri; kodlamaya ilişkin tanımları, çocukların gelişimine katkısı ve kodlamanın etkinliklerle bütünleştirilmesi alt temaları ile elde edilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının Kodlamaya İlişkin Tanımları

Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlama ile ilgili tanımlarına ilişkin bulgulara Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlama ile İlgili Tanımları

Katılımcıların robotik kodlama tanımlarına bakıldığında, katılımcıların çoğunun (f=14) robotik kodlamayı geliştirdiği becerileri temel olarak tanımladıkları görülmüştür. K8 görüşünü "Robotik kodlama şu anki gelişen dünya düzeninde ihtiyaç olan, çocukların problem çözmesine, makineleri keşfetmesine, analitik düşünmesine planlı bir noktada daha planlı çözüm odaklı ilerlemesini sağlıyor" şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca katılımcılar tanımlamalarını yaparken tanımlarında sıklıkla (f=8) kodlama materyallerine (robotlar, işaretler vb.) yer vermektedirler. K12 görüşünü “Robotik kodlamada robotumuz var, bu robotik kodlamanın bir halısı var hani yapboz parçası gibi. Bir de bu yön işaretlerini hani çocukların görebilmesi için daha rahat anlayabilmesi için yön okları falan var” olarak belirtmiştir. K6 da görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

K6: “Robotik kodlamada çocukların uzamsal algılarını geliştireceği etkinlikler diyebilirim. Mesela bizim bu dönem stajda bir etkinliğimiz vardı onunla da anlatabilirim. Karo olarak oluşturmuştuk. Böyle dörde dörtlü çapraz on altı adet bölünmüş kare. Bir tane de şey bir örümcek Rıfkı vardı. Rıfkı’nın başlangıç noktası vardı işte. Mesela küçük küçük kartlarımız da vardı. Yön kartları, mesela gideceği kartlar. Anıtkabir’i vardı. Böyle tatil vardı. Kayak merkezi böyle farklı farklı şeylerimiz vardı. Çocuklara soruyorduk işte. Direkt kart çekiyordum ve ne geldi mesela Anıtkabir geldi. Anıtkabir’i o karoya işte halıya koyuyordu. Mesela Rıfkı en kolay şeye Anıtkabir’e nasıl gidebilir? Yön kartları da vardı mesela en kolay yerden o yön kartları ile yol oluşturuyorlardı.”

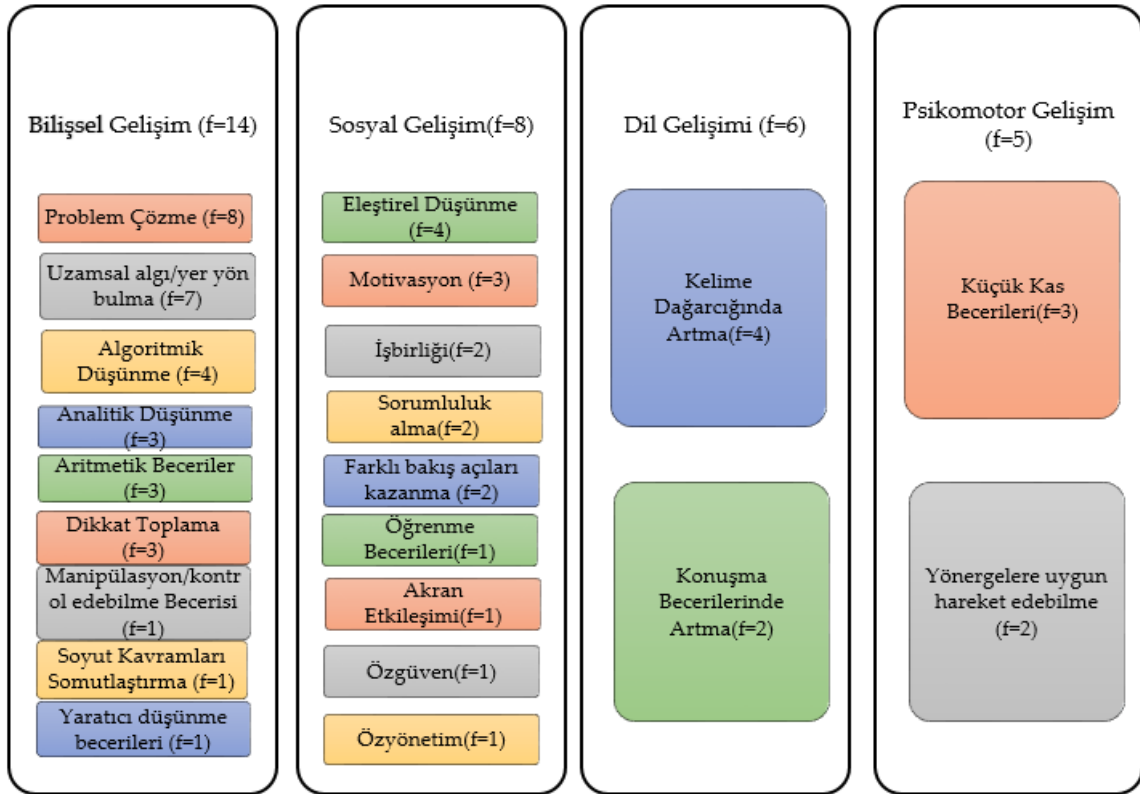
Bunun yanı sıra bazı (f=8) katılımcılar robotik kodlamayı tanımlarken tanımlarında yönergeler yer vermişlerdir. Katılımcı 14 görüşünü “Robotik kodlamayı yapmak için önce kâğıt kalem yönerge kâğıtlarıyla başlanabilir. Çocuklara işte yönerge takip etme ya da bir şeye hedefe ulaştırma, sağ, sol bunlar nasıl olur? Harita üzerinde ya da kroki üzerinde belli bir yere ulaşma. Bununla ilgili bir ön etkinlik yapıldıktan sonra, daha sonra çocukları böyle büyük alanlarda kendi bedenleriyle birbirlerini etkileşim halinde birbirlerini robot gibi görüp birbirlerini yönlendirerek yapılabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra K18 ise aşağıdaki şekilde kendini ifade etmiştir:

K18: “Robotik kodlamada yönergeler yani yazılı yönergeler var. Doc makinesiyle Robotik kodlama yaptık biz aslında. O yönergeleri çocuklarla o robotları kodlayıp doğru yere ulaştırmaya çalıştık. Yani bir şeyle, araçla belli bir düzenek içerisinde belli yönergeler vererek bir şeyler yaptırдық. Amaca ulaştırmaya çalıştık o robotu kullanarak, oradaki yönerge kâğıtlarını kullanarak, çocuklara ben önce kendim gösterdim. Sıra sıra böyle mesela robotum M’ye ulaştırdık ya da robotu ahtapota ulaştırdık. Yani robotun üzerindeki resimlere ulaştırdık. Ve daha sonra çocuklarla adım adım kolaydan zora doğru bir şekilde çocuklar kendileri yaptılar aslında bir süre sonra. Tamamen onlara bıraktım. Hani yönerge vermeyi de bıraktım. Kendileri yapabildiler, çözdüler olayı.”

### **Robotik Kodlamanın Çocukların Gelişimine Katkısı**

Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlamanın çocukların gelişimine katkısı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.





Şekil 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlamanın Çocukların Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşleri

Katılımcılar robotik kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla bilişsel gelişimlerini (f=12) geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra robotik kodlamanın çocukların sosyal gelişimlerini (f=8), dil gelişimlerini (f=6) ve psiko-motor gelişimlerini (f=5) geliştirdiğini de belirtmişlerdir.

Bilişsel gelişim becerilerinden ise sıklıkla problem çözme becerisini(f=8) geliştirdiğini ifade etmişlerdir. K10 görüşünü; aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

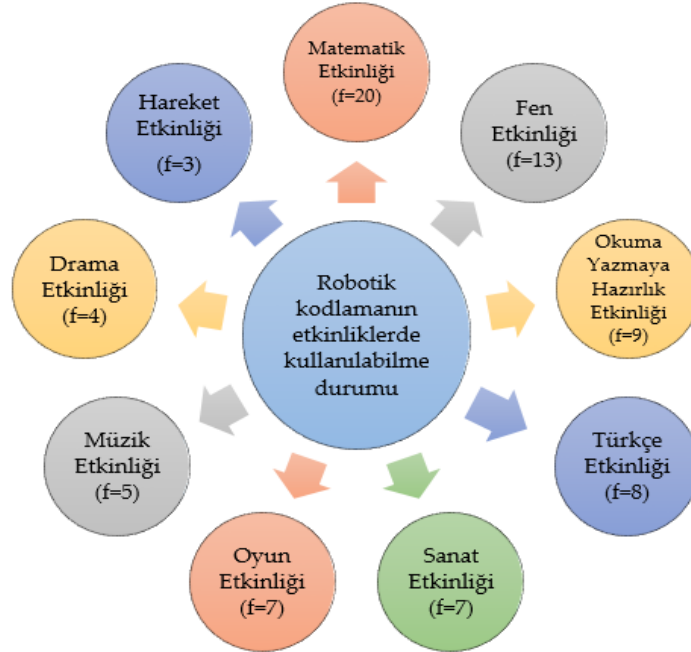
K10: "Robotik kodlama öncelikle problem çözme becerilerini geliştirir. Yani sahada da gördük bunu. Mesela Mars gezegenine ulaşırken bir iki çocuk iki birim ileri sola gitti. O diğeri mesela farklı bir yol izledi. Diğer çocuk farklı bir yol izledi. Yani hepsi farklı farklı olduğu için hepsi de doğru kavrama ulaştılar orada. Bu da bize şunu gösteriyor. Çocukların problem çözme becerileri gerçekten çok çok farklı. E biz de değiştireyorduk mesela bu birimden gittiysen bir daha bu birimden diğer arkadaşın geçmeyecek diyorduk. O çocuk mesela o birimden geçmeyerek farklı bir yol izleyip oraya gidiyordu."

Bunun yanı sıra kodlamanın geliştirdiği becerilerle ilgili K8 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K8: "Mesela bu robotik kodlama işte ikili ikili bir şekilde yapıldığında mesela karşıdaki arkadaşına ona tarif ettiğinde çocuk da bunu uyguladığında mesela sosyal gelişimini destekleyebilir. Bunun yanı sıra tarif ediyor mesela, sağa gideceksin, aşağı gideceksin. Dil becerisini de geliştirir. Bunu mesela sek sek tarzında daha büyük alanlara kareler şeklinde yapıldığında işte çocuk hoplayarak, zıplayarak gittiğinde motor becerisini de geliştirebilir."

### Robotik Kodlamanın Etkinliklerle Bütünleştirilmesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamanın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesine ilişkin bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kodlamanın Diğer Etkinliklerle Bütünleştirilmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcılardan tamamına yakını (f=20) robotik kodlamanın matematik etkinlikleri yaparken kullanılabileceğini ifade etmiştir. K9 bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

K9: “Matematik etkinliğinde kesinlikle kullanılabilir diye düşünüyorum. Çünkü çocukların evet metre santim gibi ölçü birimleri yok ama kodlamayla bir adım ileri, bir adım sağa bir adım sola sağ sol kavramını da verebiliyoruz. Bu şekilde matematikle çok güzel bütünleştirilmiş etkinlikler çıkarabiliriz. Aynı zamanda başka yani belki hikâye veya drama etkinliklerinde bütünleştirilebilir ama büyük ölçüde matematik olabileceğini düşünüyorum.”

Bunun yanı sıra robotik kodlamanın çoğunlukla (f=13) fen etkinlikleri yaparken kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili görüşünü Katılımcı 5 “Mesela fenle direkt robotik kodlamayı ben birleştirebilirdim. Hayvanların hangi yiyecekleri yediğini, işte çocukların belli bir yönergelerle gitmesini isteyebilirdim.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları (f=9) ise robotik kodlamanın okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılabilmesi şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla ilgili K12 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

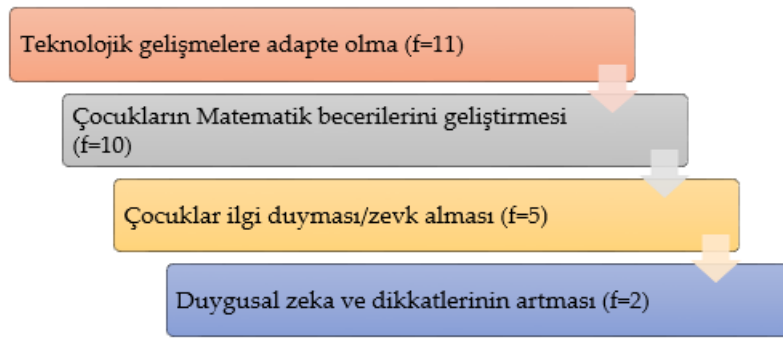
K12: “Okuma yazmada kullanılabilir. O da şu şekilde yapılabilir. Hani mesela harfleri tek tek mesela kedi kelimesinin harflerini verip “K”, “E”, “D”, “İ” sonuna da kedi resmi koyabiliriz. İşte bu kelimeyi nasıl oluşturacağız? Sırayla nasıl gideceğiz? Sorularını sorarız, robotik kodlamayla kodlarlar robotu. Robot öyle gidip harfleri tamamlar ve kedi resmine ulaşır.”

## Öğretmen Adaylarının Kodlamaya İlişkin İlgileri

Öğretmen adaylarının kodlama ile ilgili ilgilerini oluşturan bulgular; kodlama eğitiminin gerekliliği, kodlamaya ilişkin ders alma isteği ve robotik kodlama eğitiminin öğretmen adayına katkıları alt temaları ile incelenmiştir.

### *Kodlama Eğitiminin Gerekliliği*

Öğretmen adaylarının robotik kodlama eğitimini gerekli görülme durumları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının (f=22) kodlama eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Robotik kodlama eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri ise Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kodlama Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sıklıkla (f=11) robotik kodlamanın teknolojik gelişmelere adapte olunmasını sağladığı için gerekli olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra robotik kodlamanın çocukların problem çözme, uzamsal algılarını geliştirme ve analiz etme gibi matematik becerilerini geliştirdiklerini düşündükleri görülmüştür. Bununla ilgili K17 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K17: "Çocukların yönergelere uygun bir şekilde uygulamaları ve hani bir yöne baktığı zaman hani ulaşabilmek için farklı yollar hani problem çözüme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Açıkçası hani farklı yollar üretiyor. Şuradan gidebilir. Şu şekilde gidebilir şeklinde."

### *Kodlamaya İlişkin Ders Alma İsteği*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı (f=22) okul öncesi lisans programında robotik kodlamaya ilişkin ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı 6 görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

K6: "Ben kodlama dersinin eksikliğini yaşıyorum. Çocuklar artık ne bileyim böyle boyamadan, sanattan ziyade böyle farklı şeyleri öğrenmek istiyor. Ben böyle hocam tahmin ettiğimiz gibi yani artık eline ver kalemi boyasın ya da ne bileyim sanat ağırlıklı değil daha farklı şeyleri öğrenmek istiyorlar. Teknoloji çağındayız bir de. Kodlama tam bunların hepsini karşılayıcı aslında."

Katılımcılar ayrıca kodlama ile ilgili etkinliklerin ücretli olmasının eğitim alma sürecini etkilediğini ve öğretmenlerin eğitim almasının ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. K14 bu konu ile ilgili görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K14: “Kodlama ile ilgili eğitim almak isterdim. Çok isterdim hatta. Şöyle bir uygulama kesinlikle doğru yapılmalı. Ve bir etkinlik varsa bunun dersini almalıyız. Mesela fen uygulamaları için okul öncesinde fen eğitimi alıyoruz. Kodlamada şu an yapılan bir şey okullarda. Çoğu okulda dışarıdan öğretmen geliyor. Bunu mesela öğretmen olarak ben de yapabilmeyi isterdim. O yüzden bu dersi ben de almayı isterdim. Yani bunun için ekstra bir ücret ödmeden ya da ekstra okul dışı tabii ki çaba sarf edeyim, kendimi geliştireyim ama bu tabii ki öğretim programının içine dâhil olsun, kendimi daha nitelikli hissederdim.”



Şekil 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Robotik Kodlamaya İlişkin Öğrenmek İstedikleri Kavram ve Beceriler

Robotik kodlamaya yönelik almak istedikleri derste öğrenmek istedikleri kavram ve becerilerde çoğunlukla (f=11) kodlamanın uygulanmasına yönelik eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili Katılımcı 20 görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

K20: “.... Hani sadece robotik kodlama dersi değil bunu uygulamaya yani sahaya dökebileceğimiz de bir ders olsun isterim. Mesela nasıl ki hani bir Matematik eğitimi, işte Fen eğitimi dersi alıyoruz ve bunu sahada gözlemleyebiliyoruz. Uygulamaya dökmemize fırsat tanıyor hocalarımız. Aynı şekilde robotik kodlama da böyle olmalı. Ki bence bunlar çocukların tamam okul öncesinde temel ve orta seviye eğitimler, şeyler, bilişsel süreçler vermemiz gerekiyor ama az da olsa yüksek biliş seviyelerine de çıkarabiliriz bunlarla çocukları. Ama maalesef ki dediğim gibi okullarda bu eğitimini ne biz alıyoruz ne de çocuklara verebiliyoruz. Bunun için branş öğretmenine ihtiyacımız var.”

Bunun yanı sıra katılımcılar robotik kodlamaya yönelik almak istedikleri derste sıklıkla (f=10) kodlamanın tanımı ve kodlamanın temel kavramlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. K3 düşüncelerini “.... robotik kodlama nedir daha detaylı, yani temel olarak neyi amaçlar? Hedefleri nelerdir? Çocuğa ne kazandırmayı hedefler? Birincisi bu işte, Nedir? Nasıl uygulanır? İkinci olarak da hani öğretmen bunu uygularken nelere dikkat etmeli? Ne gibi yanlışlar yapmamalı? Ya da çocukların ne gibi hareketlerini takip etmeli, gözlemlemeli ve çıkarımlarda bulunmalı?” şeklinde belirtmiştir. Ek olarak bazı katılımcılar (f=10)

kodlama ile çocukların becerilerini geliştirme metodlarını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı 9 öğrenmek istediklerini “Bir kere okul öncesinde çocuklara ne faydası olacak ve neler yaptırabilirim? Yani somut olarak ben neler yaptırabilirim? Nasıl becerilerimi geliştirebiliriz bu şekilde? Bunu öğrenmek isterdim” olarak ifade etmiştir.

### **Robotik Kodlama Eğitiminin Öğretmen Adayına Katkıları**

Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlama eğitiminin öğretmen adaylarına katkılarına ilişkin bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Robotik Kodlama Eğitiminin Öğretmen Adayına Katkıları

Katılımcılar robotik kodlama eğitimlerinin kendilerine sağlayacağı katkılar konusunda, çoğunlukla çocuklara farklı etkinlikler yapabilme becerisi kazanmalarını (f=12) sağlayacağını düşünürken, bunun yanı sıra mesleki doyum, eğitimde teknolojiyi entegre etme gibi farklı katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili K8 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K8: “Öğretmen olarak sürekli kendimizi geliştirmemiz gerekiyor aslında çünkü artık gelen kuşak biz gibi değil. Çocukların biliş düzeyleri acayip iyi. Önceden işte çocuklara sayılara birden başlatılıyordu, renkler işte kırmızıdan başlatılıyordu, şimdi çocuklar hepsini bilerek geliyorlar. Artık çok farklı şeyler istiyorlar. Ve robotik kodlamanın da geleceğin umut veren bir eğitim tekniği olduğunu düşünüyorum. Robotik kodlama ile çocuklar için farklı etkinlikler hazırlayabilirim, çocuklar sıkılmadan yeni şeyler öğrenebilirler.”

### **Tartışma**

Öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen veriler kodlama bilgileri ve ilgileri olmak üzere iki ana temayı ortaya koymuştur. Kodlama *bilgi teması* altında robotik kodlamaya ilişkin tanımları, robotik kodlamanın çocukların gelişimine katkısı, kodlamanın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi alt temaları yer alırken; *ilgi teması* altında, kodlama eğitiminin gerekliliği, kodlamaya ilişkin ders alma isteği, robotik kodlama eğitiminin öğretmen adayına katkıları alt temaları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının robotik kodlama tanımlarına bakıldığında, çoğunun robotik kodlamayı geliştirdiği becerileri temel alarak tanımladıkları görülmüştür. Scaradozzi, Sorbi, Pedale, Valzano ve

Vergine (2015) *Comprensivo Largo Cocconi*'de "Okulda Robotik" projesi gerçekleştirilmiş, çalışma sonucunda öğretmenler kodlama eğitimi alan çocukların teknoloji becerilerinin, bunun yanı sıra ekiple çalışma ve işbirliği becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Uzunboylar'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler kodlama eğitiminin çocuklara problem çözme, yaratıcılık, özgüven, farklı bakış açısı alma gibi birçok katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen adayları tanımlamalarını yaparken tanımlarında sıklıkla kodlama materyallerine (robotlar, işaretler vb.) yer vermişlerdir. Kodlamada materyalleri çocuğa sistemli bir çalışma sunmak açısından önemli olmakta, çocukların ilgisini çekmekte ve öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlamaktadır (Felicia ve Sharif, 2014; Papadakis ve Kalogiannakis, 2022). Bu materyallerin boyutu, sesi ve içeriği dış gözlemciler için de ilgi çekici olduğundan tanımlarda materyal özelliklerine sıkça yer verilmiş olabilir.

Öğretmen adayları robotik kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla bilişsel gelişimlerini, bilişsel gelişim boyutunda da çoğunlukla problem çözme becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Kodlama ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da (Chaudhary, Agrawal ve Sureka, 2016; Kalelioğlu ve Gülbahar, 2014; Kanbul ve Uzunboylu, 2017; Yecan, Özçınar ve Tanyeri, 2017; Yükseltürk, Altok ve Üçgül, 2016) bu çalışma ile benzer şekilde kodlamanın çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Örneğin Ergin'in (2020) yaptığı çalışmada kodlama etkinliklerinin sıklıkla bilişsel gelişimi desteklediği, bunun yanı sıra sosyal gelişimlerini, dil gelişimlerini ve psiko-motor gelişimlerini geliştirdiği, bilişsel gelişim becerilerinden ise sıklıkla problem çözme becerisini geliştirdiği belirtilmiştir. Kodlama ayrıca problemi somutlaştırma, algoritmik düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme gibi bilişsel süreçlere de katkı sağlamaktadır (Saygıner ve Tüzün, 2017). Yapılan çalışmada öğretmen adayları robotik kodlama eğitiminin sıklıkla eleştirel düşünme, motivasyon, işbirliği, sorumluluk alma sosyal becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD, 2021) 10-15 yaş çocukları ile yapmış olduğu "Sosyal ve Duygusal Beceriler" araştırmasında, Büyük Beşli Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli'nde sosyal duygusal beceriler görev performansı, başkalarıyla etkileşimde olma, açık fikirlilik, işbirliği ve duygu düzenleme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ifade ettikleri sosyal becerilerin, OECD'de yer alan sosyal-duygusal becerilerle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını robotik kodlamanın Matematik etkinlikleri ile bütünleştirebileceğini belirtmiş bunu Fen etkinlikleri takip etmiştir. Yang, Ng ve Gao (2022) erken çocukluk eğitiminde matematik becerilerinin öğretiminde Matatlab robot programlama kiti ile robotik kodlamaya ilişkin deneysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, robotik kodlama eğitiminin çocukların matematik becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde (fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bir araya gelmesi ile oluşan STEM

etkinliklerinde öğretim yöntemi olarak robotik kodlamanın da kullanıldığı görülmüştür (Bers vd., 2013; Bilen, Ergün ve Şimşek, 2021; Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2019; Çetin ve Demircan, 2020; Erol ve İvrendi, 2021; Fridberg ve Redfors, 2021; Zviel-Girshin vd., 2020). Fleer, Gomes ve March (2014), robotik kodlama etkinlikleri ile STEM becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Robotik kodlama problem çözme, sıralama, karşılaştırma, örüntü gibi matematik becerilerini içerdiğinden matematik etkinlikleri ile hipotez kurma, test etme, değerlendirme gibi becerileri içerdiğinden de fen etkinlikleri ile bütünleştirilebileceğine vurgu yapılmış olabilir. Matematik ve fen etkinliklerinin yanısıra müzik, sanat ve oyun gibi birçok etkinlikle de bütünleştirilebilir.

Robotik kodlama eğitiminin gerekli görülme durumu incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının kodlama eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sıklıkla robotik kodlamanın teknolojik gelişmelere adapte olunmasını sağladığı için gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yapılan çalışma ile benzer bir şekilde öğretmen adayları ülkelerin gelişimi için, temel bilgisayar bilimleri ve kodlamayı bilmelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Kafai ve Burke, 2014). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının robotik kodlamanın çocukların problem çözme, uzamsal algılarını geliştirme ve analiz etme gibi matematik becerilerini geliştirdiğini düşündükleri görülmüştür. Yapılan çalışmalarda (Benzer ve Erümit, 2017; Fidan, 2016) da kodlama eğitiminin çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme, akranlarla işbirlikçi öğrenme, motivasyon ve akademik becerilerinin artmasını sağladığı ifade edilmiştir. Casey, Pennington ve Mireles (2021) öğretmen adaylarının yer robotlarının eğitimde kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yer robotlarını eğitimsel amaçları gerçekleştirme bakımından kullanışlı buldukları, eğitimde robotları kullanmanın 21. yy becerilerine sahip çocuklar yetiştirmede önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Kodlamanın özellikle dijital okuryazarlığın desteklenmesi bakımından katkılar sağladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı okul öncesi lisans programında robotik kodlamaya ilişkin ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Angeli (2022) yapmış olduğu çalışmada yapı iskelesi yaklaşımı ile öğretmen adaylarına verilen kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının sıralama, kontrol akışı, hata ayıklama ve algoritmik düşünme gibi bilgi-işlemsel düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Timur, Timur, Güvenç, Us ve Yalçinkaya-Önder'in (2021) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adayları kodlama eğitimi gerekli görmüş, kodlama eğitimi almalarının teknolojiyi etkinliklere entegre etme sürecini olumlu etkileyeceği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Erten (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları ve öğretmenler eğitimde robotik kodlama eğitimi kullanmanın gerekli ve ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda (Eguchi, 2014; Genç ve Karakuş, 2011; Glezou, 2022; Maloney, Peppler, Kafai, Resnick ve Rusk, 2008; Odacı ve Uzun, 2017; Sullivan, 2008) öğrencilerin çoğu kodlama eğitiminin yaratıcılığı



geliştirdiğini, eğlenceli, işe yarayan eğitim olduğunu, bilgisayar becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda (Kalelioğlu, 2015; Wyffles, Martens ve Lemmens, 2014) öğrencilerin ilk kez robotik kodlamaya ilişkin ders alma sürecinde bazı adımları gerçekleştirirken zorlanabildikleri görülmüştür. Çalışmadaki öğretmen adayları ayrıca kodlama ile ilgili etkinliklerin ücretli olmasının eğitim alma sürecini olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin eğitim almasının ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ergin'in (2020) yapmış olduğu çalışmada da yapılan çalışma ile benzer şekilde bazı okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama eğitiminin maliyetli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının lisans programında kodlama veya diğer dijital içerikli yöntemlerle ilişkili bilgi ve beceri ihtiyacının giderilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen adayları robotik kodlamaya yönelik almak istedikleri derste öğrenmek istedikleri kavram ve becerilerde çoğunlukla kodlamanın uygulama sürecine yönelik eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar robotik kodlamaya yönelik almak istedikleri derste sıklıkla kodlamanın tanımı ve kodlamanın temel kavramlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışma ile benzer şekilde öğretmen adayları kodlama eğitim sürecinde konuya ilişkin detaylı anlatım sağlanması (Pala ve Mıhçı-Türker, 2019) ve çoğunlukla uygulamalar yaptırılmasını (Esteves ve Mendes, 2004; Hongwarrittorn ve Krairit, 2010; Pala ve Mıhçı-Türker, 2019) önemli görmüşlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenecekleri programı derste kullanmaları ve çocukların seviyelerine uygun materyaller tasarlayabilmeleri için uygulamaya dönük eğitimlerin verilmesi önemlidir (Timur vd., 2021). Jaipal-Jamani ve Angeli (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının tamamının robotik kodlama gibi yeni teknolojileri öğrenmekten hoşlandığını ve eğitimlere katılım sağladığını ortaya koymuştur. Kim vd. (2015) temel eğitim öğretmen adaylarının robotik kodlamayı öğrenme sürecine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının robotik kodlama öğrenimine aktif olarak katıldıkları, tamamına yakınının davranışsal hoşnutsuzluk göstermedikleri ve robotik kodlamanın uygulamalı yönüne yönelik olarak olumlu ifadeler kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının robotik kodlama eğitimlerinin kendilerine sağlayacağı katkılar konusunda, çoğunlukla çocuklara farklı etkinlikler yapabilme becerisi kazanmalarını sağlayacağını düşünürken, bunun yanı sıra mesleki doyum, eğitimde teknolojiyi entegre etme gibi farklı katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar (Akçay, 2018; Ergin, 2020; Genç ve Karkuş, 2011; Kim vd., 2015; Kim ve Lee, 2016; Papadakis ve Kalogiannakis, 2022) da incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine katkı sağlayacak kodlama eğitimi almaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Ancak okul öncesi eğitim sınıflarında yeterli bilgisayar teknolojilerinin olmadığı, hizmet içi eğitimlerin görece az olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Kartal ve Güven, 2006). Eğitimcilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin yüksek

olması okul öncesi dönem sınıflarında teknolojiyi kullanma ve etkinliklere entegre edilmesini artırmaktadır (Agatolio, Pivetti, Battista, Menegatti ve Moro, 2016; Judge, Puckett ve Cabuk, 2004). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının, teknolojiyi eğitimde kullanmaya yönelik inançları ile doğru orantılı olduğu görülmektedir (Usta ve Korkmaz, 2010). Ek olarak öğretmen adaylarının kodlama etkinliklerine yönelik eğitim almalarının öz-yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Aydoğdu, 2020). Öğretmen adaylarının sınıfta dijital içerikli yöntemleri uygulayabilmeleri için kendilerinin de dijital bilgi ve becerilerinin desteklenmesine ihtiyaçları bulunmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sonuç olarak öğretmen adaylarının, robotik kodlama eğitimine ilişkin bilgileri incelendiğinde robotik kodlamayı tanımlarken, robotik kodlamanın geliştirdiği becerileri temel alarak tanımladıkları, robotik kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla bilişsel gelişimlerini desteklediği ifade ettikleri ve çoğunlukla matematik etkinlikleri ile bütünleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise öğretmen adaylarının tamamının kodlama eğitimini gerekli gördükleri ve kodlamaya ilişkin eğitim almak istedikleri görülmüştür. Ek olarak öğretmen adayları, robotik kodlama eğitimlerinin çoğunlukla çocuklara farklı etkinlikler yapabilme becerisi kazanmalarını sağlayacağını düşünürken, bunun yanı sıra mesleki doyum, eğitimde teknolojiyi entegre etme gibi çeşitli katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Bulgular genel olarak öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin deneyimleri sınırlı olsa da okul öncesi eğitim ortamlarında kodlamanın gerekliliğine ilişkin bakışlarının olumlu olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarının robotik kodlama ile ilgili takip ettikleri bilgi kaynakları incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun bilgi kaynağının sosyal medya olduğu görülmektedir. Sosyal medyadaki bilgiler yanıltıcı ve eksik olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erişebileceği, alanyazına uygun şekilde hazırlanmış robotik kodlamaya ilişkin internet siteleri hazırlanabilir. Bunun yanı sıra robotik kodlamaya ilişkin hazırlanmış etkinlik kitapları hazırlanarak öğretmen adaylarının doğru kaynaklardan kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Öğretmen adayları robotik kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla bilişsel gelişimlerini desteklediği ifade etmişlerdir. Robotik kodlama çocukların sosyal gelişim, dil gelişimi, psiko-motor gelişim gibi birçok alanını etkilemektedir. Kodlamanın farklı alanlarla ilişkisine yönelik akademik çalışmalar yapılarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların sosyal gelişim, dil gelişimi, psiko-motor gelişimlerini geliştirmeye yönelik kodlama etkinlikleri hazırlamaları sağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı okul öncesi lisans programında robotik kodlamaya ilişkin ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Ancak şu anda yürürlükte olan lisans programında lisans dersi olarak robotik kodlama yer almamaktadır, lisans programlarında güncel teknolojik gelişmelere yönelik dersler açılarak bu derslerin içeriğinde robotik kodlamaya yer verilebilir ya da öğretmen adaylarının kodlama becerilerini geliştirmeye yönelik lisans dersleri eklenebilir.

Robotik kodlama eğitiminde kullanılan materyallerin maliyetleri oldukça yüksektir. Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilmeleri için belirli bölgelere “kodlama istasyonları” kurularak bu istasyonlarda, öğretmen adaylarına farklı özelliklere sahip robotlar hakkında eğitimler verilebilir, materyalleri belirli sürelerle alarak etkinliklerinde kullanmaları sağlanabilir. “Kodlama istasyonları” gezici otobüsler şeklinde tasarlanabilir ve farklı teknolojilere erişim imkânı olmayan okullara giderek destek olması sağlanabilir.

Okul öncesi dönemde çocuklara yönelik tasarlanan etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları robotik kodlama eğitimi alarak farklı etkinlikler tasarlayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere robotik kodlama eğitimine yönelik eğitimler verilerek, öğretmenlerin eğitim süreçlerine robotik kodlamayı entegre edebilmeleri sağlanabilir. Farklı etkinliklerin yer aldığı farklı öğretim programları tasarlanarak zenginleştirilebilir.

#### Kaynaklar

- Abuşoğlu, A. (2019). *Algoritma tasarlama ve C ile temel bilgisayar programlama*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Agatolio, F., Pivetti, M., Battista, S. D., Menegatti, E. & Moro, M. (2016). A training course in educational robotics for learning support teachers. *International Conference EduRobotics 2016* içinde (s. 43-57). Cham: Springer.
- Akçay, S. (2018). *Robotik FETEMM uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve motivasyon üzerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoğan, M. & Bulut-Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Angeli, C. (2022). The effects of scaffolded programming scripts on pre-service teachers' computational thinking: Developing algorithmic thinking through programming robots. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31, 100329.

- Aydoğdu, Ő. (2020). Blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına ve hesaplamalı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 303-320.
- Benzer, A. İ. & Erümit, A. K. (2017). The analysis of the graduate theses related to programming instruction. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(3), 99-110.
- Bers, M. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A. & Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 123-145.
- Bers, M., Rogers, C., Beals, L., Portsmore, M., Staszowski, K., Cejka, E., ... & Barnett, M. (2006). Innovative session: early childhood robotics for learning. *Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences içinde* (s. 1036-1042).
- Bers, M., Seddighin, S. & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377.
- Bilen, K., Ergün, A. & Şimşek, V. (2021). Okul öncesi döneme yönelik bir STEM etkinliği: Paraşüt tasarlama. *Scientific Educational Studies*, 5(2), 126-158.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Casey, J. E., Pennington, L. K. & Mireles, S. V. (2021). Technology acceptance model: Assessing preservice teachers' acceptance of floor-robots as a useful pedagogical tool. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 499-514.
- Chaudhary, V., Agrawal, V. & Sureka, A. (2016). An experimental study on the learning outcome of teaching elementary level children using LEGO Mindstorms EV3 Robotics Education Kit. *Proceedings of the IEEE 8th International Conference on Technology for Education içinde* (s. 38-41). Bombay, India.
- Çakır, Z., Yalçın, S. A. & Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 392-409.

- Çetin, M. & Demircan, H. Ö. (2020). Empowering technology and engineering for STEM education through programming robots: A systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1323-1335.
- Demirer, V. & Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.
- Ergin, A. Z. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erol, A. & İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 255-284.
- Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esteves, M. & Mendes, A. (2004). A simulation tool to help learning of object oriented programming basic. *Proceedings of the 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference* içinde (s. 7-12), Savannah, Georgia, USA. IEEE: Washington, DC.
- Felicia, A. & Sharif, S. (2014). A review on educational robotics as assistive tools for learning mathematics and science. *Int. J. Comput. Sci. Trends Technol*, 2(2), 62-84.
- Fidan, A. (2016). *Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fleer, M., Gomes, J. & March, S. (2014). Science learning affordances in preschool environments. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 38-48.
- Fridberg, M. & Redfors, A. (2021). Teachers' and children's use of words during early childhood STEM teaching supported by robotics. *International Journal of Early Years Education*, 1-15.
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. & Caballero-González, Y. A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early childhood education. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27(1), 63-72.
- Genç, Z. & Karakuş, S. (2011). *Tasarımla öğrenme: Eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da (ICITS) sunulmuş bildiri, Elazığ, Turkey.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glezou, K. V. (2022). Fostering computational thinking and creativity in early childhood education: play-learn-construct-program-collaborate. M. Khosrow-Pour (Ed.), *Research anthology on*

- computational thinking, programming, and robotics in the classroom* içinde (s. 21-45). Pennsylvania: IGI Global.
- Hongwarittorn, N. & Krairit, D. (2010). *Effects of program visualization (jeliot3) on students' performance and attitudes towards java programming*. 8th International Conference on Computing, Communication and Control Technologies'de sunulmuş bildiri, India.
- Jaipal-Jamani, K. & Angeli, C. (2017). Effect of robotics on elementary preservice teachers' self-efficacy, science learning, and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 175-192.
- Judge, S., Puckett, K. & Cabuk, B. (2004). Digital equity: New findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Kafai, Y. B. & Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. Cambridge: MIT Press.
- Kalelioglu, F. & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: a discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33-50.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.047>
- Kalogiannakis, M., Vassilakis, K., Alafodimos, C., Papadakis, S., Papachristos, D. & Zafeiri, E. (2009). Adult education and lifelong learning. The case of GSAE (General Secretary for Adult Education) in Greece. *Proceedings of the International Conference on E-Learning in the Workplace (ICELW-09)* içinde (s. 15-20). New York: Kaleidoscope Learning.
- Kanbul, S. & Uzunboylu, H. (2017). Importance of coding education and robotic applications for achieving 21st-century skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), 130-140.
- Kartal, G. & Güven, D. (2006). Okul öncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(1), 19-34.
- Kzakoff, E. R., Sullivan, A. & Bers, M. U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 245-255.
- Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P. & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers & Education*, 91, 14-31.

- Kim, S. W. & Lee, Y. (2016). The effect of robot programming education on attitudes towards robots. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(24), 1-11. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i24/96104>
- Komis, V., Romero, M. & Misirli, A. (2016). A scenario-based approach for designing educational robotics activities for co-creative problem solving. *International Conference EduRobotics 2016* içinde (s. 158-169). Cham: Springer.
- Lupetti, M. L. & Van Mechelen, M. (2022). Promoting children's critical thinking towards robotics through robot deception. *Proceedings of the 2022 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* içinde (s. 588-597).
- Maloney, J. H., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M. & Rusk, N. (2008). Programming by choice: urban youth learning programming with scratch. *Proceedings of the 39th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* içinde (s. 367-371).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299-317.
- Odacı, M. M. & Uzun, E. (2017). *Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılabilir araçlar hakkında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri: Bir durum çalışması*. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- OECD. (2021). *Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Istanbul (Turkey)*. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/ses-istanbul-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oklay, E. (2019). Neoliberalizm kışkacında "Okul" ve bazı uygulamaların eleştirisi. *Eğitim Gündemi*, 61, 70-75.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, F. & Mihçı-Türker, P. (2019). Öğretmen adaylarının programlama eğitimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 116-13. <https://doi.org/10.30831/akukeg.399921>
- Pamuk, S., Ülken, A. & Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.
- Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2022). Learning computational thinking development in young children with Bee-Bot educational robotics. M. Khosrow-Pour (Ed.), *Research anthology on*



- computational thinking, programming, and robotics in the classroom* içinde (s. 926-947). Pennsylvania: IGI Global.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel mülakat yapma. (M. Çakır & S. İrez, Çev.). M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 339-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (2017). İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış. *Akademik Bilişim Konferansı*, 1-5.
- Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin kodlama eğitiminde eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 52-64.
- Scaradozzi, D., Sorbi, L., Pedale, A., Valzano, M. & Vergine, C. (2015). Teaching robotics at the primary school: an innovative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3838-3846.
- Stoeckelmayr, K., Tesar, M. & Hofmann, A. (2011). Kindergarten children programming robots: a first attempt. *Proceedings of 2nd International Conference on Robotics in Education, Austrian Society for Innovative Computer Sciences* içinde (s. 185-192). Vienna, Austria.
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325-346.
- Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Timur, S., Timur, B., Güvenç, E., Us, I. & Yalçinkaya-Önder, E. (2021). Pre-service pre-school teachers' opinions about using block-based coding/SCRATCH. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 299-317.
- Turan, S. & Aydoğdu, F. (2020). Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4353-4363.
- Türker, P. M. & Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2013-2029.
- Ulutaş, I., Kilic-Cakmak, E., Akinci-Cosgun, A., Bozkurt-Polat, E., Aydın-Bolukbas, F., Engin, K., Kayabaşı, E. & Ozcan, S. (2022). Digital storytelling in early mathematics education. S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Ed.), *STEM, robotics, mobile apps in early childhood and primary education* içinde (s. 393-413). Springer, Singapore.
- Usta, E. & Korkmaz, Ö. (2010). Pre-service teachers' computer competencies, perception of technology use and attitudes toward teaching career. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 1335-1349.
- Uzunboylar, O. (2017). *Ortaokul düzeyinde kodlama öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Wang, F., Kinzie, M. B., McGuire, P. & Pan, E. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 381-389.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wyffels, F., Martens, B. & Lemmens, S. (2014). Starting from scratch: Experimenting with computer science in flemish secondary education. *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* içinde (s. 12-15).
- Yang, W., Ng, D. T. K. & Gao, H. (2022). Robot programming versus block play in early childhood education: Effects on computational thinking, sequencing ability, and self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 1–25. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Yecan, E., Özçınar, H. & Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *Elementary Education Online*, 16(1), 377-393. <https://doi.org/10.17051/ieo.2017.80833>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2018). *Okul Öncesi Lisans Eğitim Programı*. [https://www.yok.gov.tr/2FDocuments%2FKurumsal%2Fegitim\\_ogretim\\_dairesi%2FYeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari%2FOkul\\_Oncesi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/2FDocuments%2FKurumsal%2Fegitim_ogretim_dairesi%2FYeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari%2FOkul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yücel, E., Görkem, L. & Tuncer, N. (2021). Okul öncesi eğitimde kullanılabilir bir robotik materyal oluşturulması. *Journal of New Results in Engineering and Natural Sciences*, 14, 17-28.
- Yükseltürk, E., Altıok, S. & Üçgül, M. (2016). Oyun programlamanın ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkileri: bir yaz kampı deneyimleri. *4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium* içinde (s. 433-436).
- Zviel-Girshin, R., Luria, A. & Shaham, C. (2020). Robotics as a tool to enhance technological thinking in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 29(2), 294-302.

### Extended Summary

The development of technology necessitates innovations in the field of education as in every field. In this matter, the ways of acquiring knowledge and the methods of transferring knowledge differ. Individuals can synchronize the information they have acquired in different fields and use them for different technological purposes. The importance of integrating current approaches to technology into education is increasing day by day in the education system that prepares children for a life with the frequent use of technology in daily life. One of these current approaches is robotic coding. When the studies with teachers were examined, it was seen that the attitudes of teachers towards technological developments were positive, but they had difficulties due to the lack of

knowledge in the application processes. Robotic coding courses are not included in preschool undergraduate programs. It is thought that the study will draw attention to the importance of pre-school teacher candidates to graduate with up-to-date information.

The research was carried out to determine the opinions of preschool teacher candidates about robotic coding. In the study, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used in order to determine the opinions of pre-service teachers about robotic coding. The study group of the study consists of 22 pre-service teachers who are studying in the fourth grade at the Department of Preschool Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University in the Spring Semester of the 2021-2022 Academic Year. A simple non-selective sampling method was used to determine pre-service teachers. Considering the gender of the participants, it was seen that most of the participants (f=18) were female. In addition, it was determined that the ages of the participants were frequently (f=11) in the range of 21-22. In addition, some of the participants (f=12) felt competent in the field, while others (f=10) stated that they did not feel sufficient in certain fields. When the participants were asked about their career plans after graduation, they frequently stated that they wanted to do a master's degree while working in institutions affiliated to the Ministry of National Education.

While analyzing the data of the research, first of all, the interviews were recorded and the content analysis was made by making them ready for analysis. While conducting the content analysis, the answers given by the participants to the interview questions were read in depth and open coding was made. In addition, direct quotations were made without making any difference in the opinions of the participants. Opinions about the participants were presented in this study within the framework of ethical rules by giving codes (Pre-Teacher 1:P1; Pre-service Teacher 2:P2). In the study, importance was given to provide expert opinion and rich description criteria in order to ensure validity and reliability. While forming the interview questions, first of all, the relevant literature was examined, attention was given to ensure that the prepared questions did not direct the participant and were clear and understandable. Opinions were taken from field experts and assessment and evaluation experts during the formation process of the interview questions and during the analysis of the data, and direct quotations were given in the research findings without interfering with the views of the participants.

When the views of prospective teachers on robotic coding were analyzed in depth, it was seen that they were grouped under two main themes which are robotic coding knowledge and robotic coding interests. While "definitions of robotic coding", "contribution of robotic coding to the development of children", and "integrating coding with other activities" are under the theme of robotic coding information, "necessity of coding education", "willingness to take lessons on coding" and "contributions of robotic coding education to teacher candidates" were seen under the theme of robotic coding interests. When the robotic coding definitions of the participants were examined, it was seen

that most of the participants (f=14) defined robotic coding based on the skills they developed. In addition, participants often include (f=8) coding materials (robots, signs, etc.) in their definitions. Furthermore, they stated that robotic coding education mostly improves the cognitive development of preschool children (f=12). They also stated that robotic coding improves the social development (f=8), language development (f=6) and psycho-motor development (f=5) of children. When the research findings were examined, it was seen that almost all of the participants (f=20) stated that robotic coding could be used while doing math activities. Additionally, they stated that robotic coding can be used mostly (f=13) while doing science activities. When the opinions of the pre-service teachers about the necessity of robotic coding were examined, it was seen that they often (f=11) think that robotic coding is necessary because it enables adaptation to technological developments. It was observed that participants think that robotic coding improves the mathematical skills of children such as problem solving, developing and analyzing their spatial perceptions. All of the pre-service teachers emphasised that they wanted to receive robotic coding training. They imported that they wanted to receive training on the application of coding (f=11) among the concepts and skills they wanted to learn in the course they wanted to take on robotic coding. Moreover, they stated that the definition of coding and the basic concepts of coding should be included in the course frequently (f=10). In terms of the contribution of the robotic coding training of the participants to them, they mostly thought that it would provide children with the ability to do different activities (f=12), and they also added that it would have different contributions such as professional satisfaction and integrating technology in education.

As a result of the research, it was observed that pre-service teachers mostly used the skills that were developed thanks to robotic coding while defining robotic coding. In addition, pre-service teachers stated that robotic coding education mostly supports the cognitive development of preschool children, and almost all of them stated that robotic coding can be used when doing math activities. Besides, all of the pre-service teachers stated that robotic coding training is necessary in the preschool period and they also want to take courses related to robotic coding in the preschool undergraduate program. Furthermore, pre-service teachers thought that robotic coding trainings would mostly enable children to gain the ability to do different activities, and they also stated that robotic coding would have several contributions to teachers such as professional satisfaction and integrating technology in education.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.08.2021 tarih ve 77082166-604.01.02-148465 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# İlkokul Matematik Eğitimi Oyunlaştırılmalı mı Oyunlaştırılmamalı mı? (Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri)\*


## Should Primary School Mathematics Education Be Gamification or Not? (The Opinions of Primary Teachers)

Ebru Ergül, Zeynep Bahar Erşen

### Yazar Bilgileri

**Ebru Ergül** 

Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi,  
Temel Eğitim,  
[ebru.ergul@selcuk.edu.tr](mailto:ebru.ergul@selcuk.edu.tr)

**Zeynep Bahar Erşen** 

Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk  
Üniversitesi, Matematik ve Fen  
Bilimleri Eğitimi,  
[z.bahar.ersen@selcuk.edu.tr](mailto:z.bahar.ersen@selcuk.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkökul matematik eğitiminde kullanılan oyun tabanlı öğretim süreçlerinin gerekliliğini, avantajlarını ve dezavantajlarını, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma, nitel yöntemin durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, zincir örnekleme tekniği ile belirlenmiş Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 29 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri ilkökul matematik derslerinin oyunlaştırılmasını gerekli görmektedir. Sınıf öğretmenleri matematik derslerinde oyunları en çok bilişsel boyutta sağladığı katkıları gerekçesiyle kullandıklarını, kullandıkları oyunların en çok grup oyunları türünde olduğunu ve hazır materyale dayalı ya da öğretmen yapımı oyunları tercih ettiklerini, matematik derslerinde en çok anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla oyunları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ilkökul matematik derslerinde oyun kullanmanın kendilerine öğretimsel açıdan katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencileri açısından ise, bilişsel kazanımlar en belirgin avantajlar olarak görülmüştür. Son olarak ilkökul matematik derslerinde oyun kullanmanın öğrenciler açısından önemli bir dezavantaj yaratmayacağını, öğretmenler açısından ise en belirgin sorunun sınıf hâkimiyeti olduğunu ifade etmişlerdir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

İlkokul Matematik Eğitimi  
Oyunlaştırma  
Öğretmen Görüşleri

#### Keywords

Primary School Mathematics  
Education  
Gamification  
Teacher Opinions

#### Makale Geçmişi

Geliş: 11.09.2022  
Düzeltilme: 20.11.2022  
Kabul: 12.12.2022

### ABSTRACT

This study aims to examine the necessity, advantages and disadvantages of game-based teaching processes used in primary school mathematics education in terms of the opinions of primary teachers. It was conducted as a case study, one of the designs of qualitative method. The participants were 29 primary school teachers working in distinct province of Turkey. The data were collected via a semi-structured opinion form. The obtained data were analyzed with content analysis. The results showed that primary school teachers consider the gamification of primary school mathematics courses as necessary. Primary school teachers stated that they mostly used games in mathematics courses on the grounds of their contribution to the cognitive dimension, and they used group games at most. Moreover, they stated that they preferred games based on structured materials or teacher-made games, and they used them to realize meaningful learning in mathematics courses the most. In addition, they stated using games in primary school mathematics courses contributed to them in terms of instruction. The cognitive outcomes were seen as the most distinct advantages for their students. Finally, they stated using games in primary school mathematics courses would not create a significant disadvantage for the students, and the most obvious problem for teachers would be classroom management.

\*Bu araştırma 21-23 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Ergül, E. & Erşen, Z. B. (2023). İlkokul matematik eğitimi oyunlaştırılmalı mı oyunlaştırılmamalı mı? (Sınıf öğretmenlerinin görüşleri). *TEBD*, 21(1), 49-77. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173722>

## Giriş

Oyun uzun yıllar boyunca çocukların fazla enerjilerini attıkları, yaramazlıklarını engelleyen ve taklit etme ihtiyacını gideren bir yol olarak görülürken; günümüzde bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Güneş ve Yünkül, 2021). Oyunun bir öğrenme biçimi olduğu ve günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yapıda olduğu da belirtilmektedir (Karamert, 2019). Ayrıca oyunların eğitimde kullanılması öğrenciler üzerinde bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve dil gelişimi açısından olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2010). Bilişsel gelişim açısından oyun, çocukların mantık yürütmesine, sebep-sonuç ilişkileri kurmasına, dikkatini toplamasına, kendini bir amaca yönlendirmesine, farklı çözüm stratejileri geliştirmesine ve çok yönlü düşünmesine olanak sağlamaktadır (Özyürek ve Çavuş, 2016). Duygusal gelişim açısından, çocuk bir oyun içerisinde üzüntü, sevinç, istek, düş, korku ve öfkesini yaşar ve dışa aktarır (Zengin, 2002). Başka bir deyişle, çocuk oyunla güç kazanmayı, kazandığı bu gücü yönlendirmeyi, başarıyı, yenilgiyi, heyecanlarını ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir (Aksoy, 2010). Fiziksel gelişim açısından, oyun oynayan çocukların hemen hemen hepsi oyun sürecinde atlama, zıplama, tutma, çekme, koşma vb. hareketler yapar. Bu hareketler çocukların fiziksel gelişimini destekleyici yönde etkiler gösterir. Sosyal gelişim açısından, çocuklar oyunla kuralları öğrenme, farklı fikirlere ve durumlara karşı hoşgörülü olabilme, mağlubiyeti kabullenme, bir gruba aidiyet, iletişim kurma, başkalarını anlama gibi birçok özellik kazanmaktadır (Altunay, 2004). Ayrıca oyun sözcük dağarcığını geliştirerek çocuğa rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandırmakta, soru sormayı, yeni kelimeler edinmeyi de öğretmektedir (Zengin, 2002). Tüm bunlar oyunlaştırmanın eğitim öğretim ortamlarında kullanılması için önemli birer dayanak olarak kabul görebilir.

Oyunlar diğer derslere nazaran en çok matematik derslerinde öğretimsel bir yöntem olarak tercih edilmektedir (Hoşgör, 2010). Bu da oyunu matematiği anlamanın temellerinin atıldığı bir aktivite konumuna taşımaktadır (Karadeniz, 2017). Recorde ve Cardan'ın halka oyunu, Lucas'ın Hanoi Kuleleri, Macar Ernő Rubik'in küpü (Uğurel ve Morali, 2008), Zoltan Dienes'in Strip Mathematics, Circular Villages vb. gibi oyunları (Zoltan Dienes' Web Site, 2022) matematiğin temellerindeki oyunlara örnek olarak sunulabilmektedir. Ayrıca öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu dile getiren ve matematik öğrenme özelinde matematiğin tecrübe ile başlatılması gerekliliğini savunan Dienes'e (1967) göre, oyun ortamlarında elde edilen tecrübeler öğrenme üzerinde değerli görülmektedir. Bu nedenle Dienes, matematik öğretim süreçleri için planlanmış, pratik ve yansıtıcı (uygun zamanda ve somut materyallerle oynanan) oyunların kullanılmasını ifade etmektedir (Gningue, 2016). Öyle ki, Dienes ilkelerinden birisi olan dinamiklik ilkesinin de ana amaçlarından birisi matematiksel tecrübe edinmektir. Bu tecrübe oyun ortamlarında kolayca kazanılabilmektedir (Üner ve Biber, 2020). Dienes'e ait olan matematik öğretiminde oyun kullanımına yönelik başka bir vurgu Dienes'in altı aşamalı



matematik kavramlarını öğrenme ve öğretme teorisinin ilk iki aşamasında görülmektedir. “Serbest Oyun Aşaması” olarak isimlendirilen ilk adımında, öğrenciye öğrenilecek matematiksel kavrama ait bileşenlerin farklı fiziksel temsillerini manipüle etme ve deneme imkânı veren yapılandırılmamış ve yönlendirilmemiş etkinlikler kullanılmalıdır. İkinci adım olan “Kontrollü Oyun Aşaması”nda ise öğrenciler, kavramla ilişkili olan birçok oyun oynayarak kavrama ilişkin deneyim yaşmalıdır (Dienes, 2000). Böylece matematiksel kavramlara ilişkin oyun ortamlarında elde edilen ilk tecrübeler diğer matematik öğretim süreçleri için etkili bir zeminin oluşmasını sağlayabilir.

Günümüzde matematik ve oyun kavramlarının birbirlerine yakınlığı (Uğurel ve Morali, 2008) öğretmenlerin zihinlerinde, matematiğin mantığıyla, oyun ve etkinlik mantığının birbiri ile uyduğu fikrini güçlendirmektedir (Güneş, 2010). Bu uyum Randel, Morris, Douglas ve Whitehill (1992) ve Wells (2012) tarafından da dile getirilmektedir. Ancak oyunun eğitim ortamlarında özellikle pedagojik açıdan tam olarak kabul görmesi bu konuda yapılan araştırmaların henüz yeterince kapsamlı sonuçlara ulaşamamasına bağlı olarak 2010 yılının ikinci yarısında başlamaktadır (Deterding, Khaled, Nacke ve Dan, 2011). Bu zaman diliminden sonra, matematik ve oyun kavramlarının ilişkisini ve bu kavramların bütünleştirilmesinin eğitim ortamlarına yansımaları üzerine çalışan araştırmacıların artması ile matematik eğitiminde oyun kullanımının bireylerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerine etkisini konu alan araştırmalar yapılmıştır (Barreto, Vasconcelos ve Orey, 2017; Bragg, 2012; Bremner, 2013; Campos ve Moreira, 2016; Deng, Wu, Chen ve Peng, 2020; Ergül ve Doğan, 2022; Gillispie, Martin ve Parker, 2010; Hung, Huang ve Hwang, 2014; Liang, Zhang, Long, Deng ve Liu, 2019; Panagiotakopoulos, 2011; Russo, Bragg ve Russo, 2021; Skillen, Berner ve Seitz-Stein, 2018). Matematik eğitiminde oyunlaştırmanın kullanılması üzerine yapılan çalışmaların bazılarında öğrencilerin akademik başarısının diğer öğretim yöntemlerine göre anlamlı biçimde arttığı (Boz, 2018; Gökbulut ve Yücel-Yumuşak, 2014; Lee ve Choi, 2020); bazılarında ise oyunların öğrencileri matematik dersine karşı motive ettiği, matematik korkularını azaltarak onları matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye sevk ettiği ortaya koyulmuştur (Deng vd., 2020; Gürbüz, Erdem ve Uluat, 2014; Sönmez, 2018). Bunların yanı sıra oyunlaştırmanın matematik eğitimi üzerindeki sanılanın aksine önemli bir etkisinin bulunmadığı sonuçlarına ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise, matematik eğitiminde kullanılan oyunlaştırmanın akademik başarı üzerinde artırıcı yönde bir etkiye sahip olmadığı (Akın ve Atıcı, 2015; Koran ve McLaughlin, 2013; Wouters ve van der Meulen, 2020); oyunlaştırmanın öğrencilerin matematik dersine karşı ilgi, tutum ve motivasyonları üzerinde önemli bir değişim yaratmadığı belirtilmektedir (Bragg, 2007; Dönmez, Dönmez, Kolukısa ve Yılmaz, 2021; Yong, Gates ve Chan, 2018). Bu durum oyunlaştırmanın matematik eğitimi için etkili bir yöntem olup olmadığını tartışmaya açmaktadır.

Yaygın bir kanı olarak hemen hemen her kademedeki öğrenci gruplarının değişen düzeylerde matematik korkusu yaşandığı görülmektedir (Başar ve Doğan, 2020; Öztop ve Toptaş, 2017). Aşırı düzeyde matematik korkusu ve kaygısı duyan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düştüğü; bu nedenle de akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenebileceği belirtilmektedir (Ghaderi-Gask ve Jamali, 2020). Bu noktada oyunların kaygıyı azaltma, eğlence ortamı yaratma, motivasyon ve dikkati artırma vb. gibi doğasında bulunan özelliklerinin öğrenme ortamlarına fayda getireceği düşünülmektedir (Bergen, 1988). Böylece öğrenmenin kalitesi artırılabilir (Gürbüz vd., 2014). Bu kapsamda matematiği korkulacak bir ders algısından kurtarma ve öğrencilere sevdirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) ilkökul matematik öğretim programında birtakım değişikliklere gidilerek, oyun kullanımının öğretim süreçlerinde yer edebileceği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 14-15). MEB tarafından bu konuda halen çeşitli (TÜBİTAK vb.) kurumlar ile ortak ve özverili birçok çalışmanın yürütüldüğü ve kamuoyu ile paylaşıldığı da görülmektedir (MEB, 2022a, 2022b). Bu kapsamda yapılan çalışmaların bir kısmında dijital matematik oyunlarına yer verilmektedir (MEB, 2022c). Fakat bu önemli gelişmenin aksine Öztop (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında matematik öğretiminde dijital olmayan oyunların dijital oyunlara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik eğitimini oyunlaştırmanın özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alındığında (Senemoğlu, 2020) faydalı olabileceğini ön görmek mümkündür (Ergül ve Doğan, 2019, 2022). Fakat herhangi bir dersin oyunlaştırılması ve yürütülmesi için ders kazanımlarının oyunlaştırılmaya uygunluğu, sınıf mevcudu, materyal tasarımı, öğretmenlerin oyun tasarım bilgisi, hangi tür oyunların tercih edilebileceği ve bunların nasıl kullanılacağına bilgisi gibi bir dizi unsurun düşünülmesi gerekmektedir (Çil ve Sefer, 2021; Güneş, 2010; Pehlivan, 2014). Ayrıca oyun süreçlerinde karşılaşılabilecek olası durumların neler olduğu, olası bir aksaklıkta okulların teknik desteğinin yeterli boyutta olup olmadığı, dijital oyun tercihinde ve internet desteği yetersiz bir okul ortamında süreçlerin fayda sağlayıp sağlayamayacağı halen düşündürücü boyuttadır. Bu ve benzeri soruların cevapları için işin mutfağı olarak nitelendirebileceğimiz sınıflarda görev yapan öğretmenlerin değerli görüşlerinin alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı daha önce de dile getirilmektedir (Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017). Bu konuda yapılan alanyazın taramasına göre matematik derslerini oyunlaştırmaya yönelik öğretmenlerin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları matematik öğretmenleri ile (Obay ve Çelik, 2021; Özata ve Coşkuntuncel, 2019); bazıları ortaokul, ilkökul ve okulöncesi sınıf düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Callaghan, Long, van Es, Reich ve Rutherford, 2018). Ancak sadece sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmaların yeterli olduğunu söylemek güçtür (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021; Çil ve Sefer, 2021; Doğan ve Sönmez, 2019; Güneş ve Yünkül, 2021; Hoşgör, 2010; Nabie, 2008). Alıncak (2016), Ateş ve Bozkurt (2021), Doğan ve Sönmez (2019), Güneş ve

Yünkül (2021), Hoşgör (2010) tarafından yapılan araştırmalarda yalnızca devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak matematik öğretiminin oyunlaştırılması durumu incelenmiştir. Güneş ve Yünkül (2021) tarafından yapılan araştırmada ilkökul matematik öğretiminin oyunlaştırılması durumu için özel okul ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin birlikte değerlendirmesinin alanyazına katkı sağlayacağını belirtilmiştir. Bu konuda yalnızca Çil ve Sefer (2021) tarafından yapılan bir çalışmaya rastlanılması daha kapsamlı bir durum değerlendirmesi yapabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun bir başka göstergesidir. Yapılacak olan bu çalışma özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu için araştırmaya konu olan durumu kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmesi açısından önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ilkökul düzeyindeki matematik derslerinde oyun kullanımını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak şu soruların cevapları aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenleri ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımını konusunda neler düşünmektedirler?
2. Sınıf öğretmenleri ilkökul matematik derslerinde oyun kullanımının avantajları hakkında neler düşünmektedirler?
3. Sınıf öğretmenleri ilkökul matematik derslerinde oyun kullanımının dezavantajları hakkında neler düşünmektedirler?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel yaklaşımın durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, olayı, eylemi ya da süreci bir veya birden fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2019). Durum çalışmasında temel amaç, bir durum seçmek ve durumun bir meseleyi nasıl gösterdiğini açıklamaktır (Merriam, 2018). Bu araştırmada da matematik öğretiminde oyun kullanım durumu öğretmen görüşlerinin çerçevesinde derinlemesine inceleneceği için araştırma durum çalışması desenine uygundur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerindeki merkez ve taşra ilkökullarında görev yapan 29 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde zincir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın amacına uygun olarak gönüllü katılımı bulunan ilk sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. İlk sınıf öğretmeninin yönlendirmesi ile ikinci sınıf öğretmenine ve benzer şekilde diğer katılımcılara ulaşılarak çalışma grubu genişletilmiştir. Veri doygunluğuna ulaşıldığı

(verilerin aynı şekilde tekrar etmesi) tespit edildikten sonra veri toplama süreci tamamlanmıştır. Nihai çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin bazı demografik bilgileri Tablo 1 ile sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kod Adı	Cinsiyet	Meslekteki Kıdem Yılı Aralığı	Son Öğrenim Durumu	Çalışılan Kurum Tipi	Meslek Öncesi Oyun Ya da Oyunlaştırmaya Yönelik Dersi Alma Durumu	Meslek Sonrası Oyun Ya da Oyunlaştırmaya Yönelik Dersi Alma Durumu
SÖ1	K	10-15 Yıl	L	DO	√	√
SÖ2	K	16 Yıl ve Üzeri	YL	DO	X	√
SÖ3	K	10-15 Yıl	L	DO	X	X
SÖ4	K	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	X	X
SÖ5	K	6-10 Yıl	YL	ÖÖ	√	√
SÖ6	K	10-15 Yıl	L	DO	X	√
SÖ7	K	10-15 Yıl	L	DO	√	X
SÖ8	K	6-10 Yıl	L	DO	√	X
SÖ9	K	10-15 Yıl	L	DO	√	X
SÖ10	K	10-15 Yıl	L	DO	√	√
SÖ11	K	10-15 Yıl	L	ÖÖ	X	√
SÖ12	K	16 Yıl ve Üzeri	L	ÖÖ	√	√
SÖ13	K	16 Yıl ve Üzeri	L	ÖÖ	X	X
SÖ14	E	10-15 Yıl	YL	DO	√	X
SÖ15	K	2-5 Yıl	L	DO	X	X
SÖ16	K	6-10 Yıl	YL	ÖÖ	√	X
SÖ17	K	2-5 Yıl	L	DO	√	X
SÖ18	K	10-15 Yıl	L	DO	√	X
SÖ19	K	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	X	X
SÖ20	K	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	√	X
SÖ21	E	10-15 Yıl	L	DO	X	X
SÖ22	K	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	√	√
SÖ23	E	16 Yıl ve Üzeri	YL	DO	√	√
SÖ24	E	16 Yıl ve Üzeri	YL	DO	X	X
SÖ25	E	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	X	X
SÖ26	E	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	X	√
SÖ27	E	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	X	X
SÖ28	K	16 Yıl ve Üzeri	L	DO	√	X
SÖ29	K	10-15 Yıl	YL	ÖÖ	X	X

SÖ1: Birinci Sınıf Öğretmenini, K: Kadın, E: Erkek, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, DO: Devlet Okul, ÖÖ: Özel Okul durumlarını göstermektedir. √: Durumun varlığını, X: Durumun yokluğunu belirtmektedir.

### Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının oluşturulması için öncelikle detaylı alanyazın taraması yapılmıştır. Nabie (2008), Doğan ve Sönmez (2019), Ateş ve Bozkurt (2021) ve Çil ve Sefer (2021) tarafından yapılan çalışmalar incelendikten sonra genel bir soru havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen sorular biri matematik eğitimi diğeri sınıf eğitiminde uzman olan iki akademisyenin görüşüne sunulularak değerlendirilmiştir. Bu görüşme sonunda bazı sorulara (iki soru) birbirini kapsadığı gerekçesiyle görüş formunda yer verilmemiştir. Görüş formunun ilk hâli 16 sınıf öğretmenine gönderilerek pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışmanın sonucunda bazı soru ifadelerinde anlaşılabilirliği artırmak için yeniden

düzenlemelere (kelime değişimi) gidilmiştir. Buna göre son hâli verilen görüş formu demografik bilgiler ve araştırmanın amacını içeren soruların yer aldığı iki kısımdan oluşmaktadır. Demografik bilgiler kısmında Tablo 1 ile sunulan bilgilere karşılık gelen altı adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Araştırmanın amacı ile ilişkili ikinci kısmında dört adet açık uçlu soru ve katılımcıların fikirlerini daha iyi ortaya çıkarmak adına yer verilen dört adet sonda sorusu bulunmaktadır. Görüş formunun araştırma soruları ile ilişkilendirilmiş yapısı şu şekilde ifade edilebilir: Araştırmanın ilk sorusu için, *“Eğitsel, öğretimsel ya da bilgisayar ortamındaki matematik oyunlarının matematik derslerinde kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Yanıtınızın nedenlerini açıklayınız (Sonda soru).”*, *“Matematik derslerinde oyun kullandınız mı? Hangi oyunu(ları) matematik öğretimi amacıyla tercih edersiniz ve bu oyunları kullanmaktaki öğretimsel amacınız neydi? (Sonda soru)”*; İkinci sorusu için, *“Sizce oyun kullanılarak yürütülen matematik derslerinde dersin paydaşları neler öğrenebilir?”*, *“Matematik derslerinizde oyun kullanmak mesleki açıdan size neler katabilir? (Sonda soru)”*, *“Matematik derslerinizde oyun kullanmak öğrencilerinize neler kazandırabilir? (Sonda soru)”*; Üçüncü sorusu için, *“Matematik derslerinde oyunları kullanmak birtakım sorunlar oluşturabilir mi? Oluşturabilir ise bu sorunların neler olabileceğini öğrencileriniz ve kendiniz açısından açıklayınız. (Sonda soru)”* soruları kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri, Creswell (2019, s. 114) tarafından da belirttiği gibi nitel veri toplamanın bir yolu olan elektronik posta ile “Google Forms” linki üzerinden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Buna göre katılımcıların e-posta adreslerine görüş formunun linki eklenerek gönderim sağlanmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüş formundaki soruları cevaplamaları için yaklaşık bir haftalık süre tanınmıştır. Anlaşılmayan bazı ifadeler için telefon görüşmeleri de yapılmıştır. Bu görüşmelerde tam olarak ifade edilemeyen durumların daha açık ifade edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın tüm verileri yaklaşık bir buçuk aylık zaman diliminde (19 Temmuz-31 Ağustos 2022 tarihleri arasında) toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin içerik analizi yapılmıştır. Bunun için ham veriler her iki araştırmacı tarafından ön okumaya alınmıştır. Bu okumalar sırasında katılımcıların kod isimleri verilerek veriler düzenli bir yapıya kavuşturulmuştur. Ön okumalar sırasında oluşabilecek nihai kodlar için notlar alınmıştır. İkinci detaylı okumada kodlara dayalı tema başlıkları oluşturulmuştur. Veri analizinin bu süreçleri her iki araştırmacı tarafından karşılıklı kontroller sağlanarak ilerletilmiştir. Bu kontrollerde yapılan kod ve tema belirleme işlemlerinin gerekçeleri üzerinde tartışılmıştır. Bu tartışmalar esnasında araştırmacılar arasında altı kod ve iki tema başlığında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu süreç akademisyen bir meslektaş tarafından da izlenmiştir. Bu konuda kendisinin görüşlerine de başvurularak nihai tema ve kod başlıkları oluşturulmuştur. Buna göre tüm analizler sonucunda

toplam 51 kod ve 22 tema ortaya çıkmıştır. Kodları ve temaları gösteren veriler tablolar halinde yüzde ve frekans değerleri ile sunulmuştur. Kodların ve temaların oluşturulmasının dayanakları olan katılımcı cevaplarından bazıları doğrudan alıntı şeklinde ilgili tablo içerisinde verilmiştir.

### **İnandırıcılık ve Etik**

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için bir dizi çalışma her iki araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüş formunun oluşturulma sürecinde alanyazın taraması, uzman görüşü ve pilot uygulama çalışmaları yapılmıştır. Veri analizi aşamasında araştırmacılar çapraz kontrol süreçlerini işleterek analizlerini yapmıştır. Analiz süreçlerinin farklı bir göz tarafından kontrol edilmesi için akademisyen olan üçüncü bir kişinin kodlama süreçlerinin tamamını izlemesi sağlanmıştır. Nihai aşamada araştırmacılar arasındaki uyumun belirlenmesi noktasında Miles ve Huberman (1994) uyum katsayısı incelenmiştir. Bu incelemeye göre kodlayıcılar arasındaki uyum %89 olarak bulunmuştur. Ayrıca güvenilirliğin sağlanması için katılımcı ifadelerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın başlangıç aşamasından bitiş aşamasına kadar birtakım etik unsurlara dikkat edilmiştir. Bunun için araştırmaya katılacak tüm katılımcılardan gönüllük beyanı alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, ne kadar süreceği ve katılımcı olmalarının kendilerine getireceği fayda gibi konular hakkında araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiştir. Veri analizi aşamasında katılımcıların açık kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Katılımcı isimleri yerine "SÖ1" şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni Selçuk Üniversitesi Etik Kurul komitesinin 18.07.2022 tarih ve E.321668 sayılı kararı ile alınmıştır.

### **Bulgular**

#### **Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımını Konusunda Neler Düşündükleri ve Hangi Oyunları Hangi Amaçlar İçin Kullandıklarına Dair Görüşleri**

Araştırmanın ilk sorusunu cevaplamak için araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine matematik derslerinde oyun kullanma durumları, oyunları hangi gerekçeler ile kullandıkları, hangi oyunları tercih ettikleri ve bu oyunları hangi öğretimsel amaçlar için kullandıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerince verilen cevapların tamamında (f=29, %100) oyunların matematik öğretimi için zaman zaman kullanıldığı ve gerekliliği dile getirilmiştir. Bu gerekliliğin alt başlıkları için yapılan içerik analizi neticesinde 10 kod ve 3 tema oluşturulmuştur. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, yüzde ve frekans değerleri Tablo 2 ile sunulmuştur.

**Tablo 2.** Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımının Gerekçeleri

Temalar	Kodlar	Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar	Yüzde (%)- Frekans (f)
<b>Bilişsel Alanda Olumlu Etkiler</b>	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	SÖ2: "Kesinlikle kullanılmalı öğrenciler sıkılmıyor ve dersi iyi alıyor." SÖ4: "Öğrenmeye katkı sağlayacağı için."	%7-2
	Konu-Kavram Pekiştirme	SÖ1: "Kesinlikle kullanılmalı. Gerek dersin girişinde konu anlatımında gerekse konunun öğrenilmesi ve pekiştirilmesi aşamalarında oyunla öğretim daha eğlenceli ve aktif bir süreç oluyor..."	%3-1
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama	SÖ5: "Evet. Öğrenmede kalıcılığın sağlanabilmesi için oyunlar çok önemlidir." SÖ7: "Elbette çağımız çocukların oyun ve bilgisayar çağı. Eminim onlar için daha kalıcı öğrenme sağlayacak." SÖ9: "Evet. Çünkü çocuk oyunla daha kolay öğrenip özümüyor, kalıcılığı daha etkin oluyor hayatla ilişkilendirme fırsatı buluyor." SÖ18: "Evet. Somutlaştırıp akılda kalma oranı artıyor..."	%35-10
	Üst Düzey Düşünme Stilllerini Geliştirme	SÖ21: "Evet düşünüyorum. Analitik düşünmeyi geliştireceği için."	%3-1
<b>Oyunların Doğasından Kaynaklı Olumlu Etkiler</b>	Dersi Eğlenceli Kılma	SÖ24: "İsteyerek ve eğlenerek oynuyor, öğreniyor çocuklar." SÖ12: "Matematiği eğlenerek öğrenmek daha etkili."	%14,5-4
	Bireyi Aktif Kılma	SÖ19: "Evet. Çünkü çocuk önce yaparak yaşayarak, oyun oynayarak öğrenir." SÖ29: "Evet, eğitsel oyunların çocukların daha çok dikkatini çektiğini, çok daha uzun süre odaklandıklarını düşünüyorum."	%3-1
	Dikkat Çekici Olma	SÖ17: "Bence kullanılmalı. Çünkü artık çocuklar teknoloji ile iç içe büyümekte, bilgisayar ve tabletteki oyunlarla zaman kaybetmekte (öğretici olmayan oyunlar). Matematik oyunlarının bilgisayar ortamında yer alması onlar için daha etkili ve ilgi çekici bir öğretim ortamı oluşturabilir."	%14,5-4
	Öğrenmenin En İyi Yolu Olma	SÖ11: "Özellikle ilkokul çağındaki çocuklara en iyi öğretim yolu oyundur. Bu nedenle ben de matematik dersi öğretiminde oyunlara çok sık yer veriyorum." SÖ15: "Evet. Çünkü hitap ettiğimiz öğrenci profili için oyun her şey demek bu yüzden oyun kullanılması gerekir."	%10-3
<b>Duyuşsal Alanda Olumlu Etkiler</b>	Dersten Zevk Alma	SÖ2: "Kesinlikle sıkılmıyor ve dersi iyi alıyorlar." SÖ13: "Öğrenciler için daha zevkli."	%7-2
	Ön Yargıyı Azaltma	SÖ8: "Matematik dersine karşı önyargıyı azaltması açısından gerekli olacağını düşünüyorum."	%3-1
<b>Toplam</b>			%100-29

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenleri matematik derslerinde oyun kullanımını en yüksek oranda (f=14, %48) "Bilişsel Alanda Olumlu Etkiler" teması ve bu boyutun altında toplanan "Öğrenmeyi Kolaylaştırma", "Konu-Kavram Pekiştirme", "Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama" ve "Üst Düzey Düşünme Stilllerini Geliştirme" kodları için gerekli görmektedir. İkinci sıradaki temayı (f=12, %42) "Oyunların



Doğasından Kaynaklanan Olumlu Etkiler” teması oluşturmaktadır. Bu tema altında “Dersi Eğlenceli Kılma” ve “Dikkat Çekici Olma” kodları en belirgin kodları oluşturmaktadır. Daha sonra “Bireyi Aktif Kılma” ve “Öğrenmenin En İyi Yolu Olma” kodları gelmektedir. Üçüncü sıradaki temayı “Duyuşsal Alanda Olumlu Etkiler” teması oluşturmaktadır (f=3, %10). Bu tema altında “Dersten Zevk Alma” sağlama kodu belirginleşmektedir. Bunu “Ön Yargıyı Azaltma” kodu izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerindeki oyun seçimlerini ifade eden cevaplarına ait içerik analizleri sonucunda sekiz kod ve iki temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar ve yüzde-frekans değerleri Tablo 3 ile sunulmuştur.

**Tablo 3.** Matematik Öğretiminde Kullanılan Oyun Türleri

Temalar	Kodlar	Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar	Yüzde (%) Frekans (f)
Oyuncu Sayısına Göre	Grup Oyunları	SÖ21: “Evet kullandım. Genellikle grup halindeki bahçe oyunlarını tercih ediyorum.” SÖ27: “Grup yarışması şeklinde ritmik sayma oyunu.”	%11-3
	Bireysel Oyunlar	SÖ4: “Evet. Bireysel oynanan oyunları tercih ediyorum.”	%3-1
	Grup Oyunları & Bireysel Oyunlar	SÖ3: “Evet, kullandım ve kullanmaya devam ediyorum. Genellikle grup halindeki oyunları ya da birebir oynanan oyunları tercih ediyorum.”	%3-1
Oyun Türüne Göre	Dijital (Bilgisayar) Oyunları	SÖ7: “Evet. Okulistik ve Morpa kampüs’ün hazır uygulama oyunlarını kullanıyorum.” SÖ11: “Evet. Online süreli oyunları çok tercih ediyorum.”	%14-4
	Öğretmen Yapımı ya da Hazır Materyale Dayalı Oyunlar	SÖ6: “Kendi hazırladığım ritmik sayma oyunlarını oynatıyorum.” SÖ22: “Her zaman kullanıyorum. Genellikle balon ve bardak gibi materyallerle yapılan o anda aklıma gelen kendi ürettiğim oyunları oynatıyorum.” SÖ23: “Oryantring, hedef bulma ve dairesel oyunları kullanıyorum.” SÖ28: “Evet. Sınıf içinde tombala, toplu-çıkarcı-çarp oyunları ya da materyallerle somutlaştırma oyunları.”	%38-11
	Kültürel Oyunlar	SÖ14: “Evet. En yakın tarihte domino kullandık.” SÖ9: “Evet. Ritmik saymada sek sek ile öğretmişim.”	%7-2
	Akıl ve Zekâ Oyunları	SÖ24: “Bulmaca çözme ve zekâ oyunlarını kullanıyorum.”	%3-1
	Dijital (Bilgisayar) Oyunlar & Öğretmen Yapımı Materyale Bağlı Oyunlar	SÖ1: “Evet kullandım. Bilgisayar ortamındaki dört işlem ve ritmik sayma oyunlarını, sınıf içinde kendi oluşturduğum ve arkadaşlarımdan aldığım matematik konularına ilişkin bardak kâğıt eşleştirme oyunları.” SÖ10: “Dört işlem becerisi kazandıran çark oyunları ve robotik kodlama.” SÖ17: “Evet kullandım. Daha çok öğretim materyali olarak kavramlara yönelik değerlendirme amaçlı oyunlar oluşturdum. Akıllı tahta da değerlendirme amaçlı Word Wall gibi programları kullanarak oyun oynattım.”	%21-6
	<b>Toplam</b>		

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları oyunlar en çok "Oyun Türü" temasında toplanmaktadır (f=24, %83). Buna göre en fazla tercih edilen oyun türünü "Öğretmen Yapımı ya da Hazır Materyale Dayalı Oyunlar" kodu oluşturmuştur (f=11, %38). İkinci olarak en fazla tercih edilen oyun türünü "Dijital (Bilgisayar) Oyunlar ve Öğretmen Yapımı Materyale Bağlı Oyunlar" birlikteliği kodu oluşturmaktadır (f=6, %21). Üçüncü olarak tercih edilen oyun türünü "Dijital (Bilgisayar) Oyunları" kodu oluşturmaktadır (f=4, %14). Dördüncü sırada tercih edilen oyun türü "Grup Oyunları" kodu şeklindedir (f=3, %11). Beşinci sırayı matematik dersine uyarlanabilen "Kültürel Oyunlar" kodu almıştır (f=2, %7). Son sırayı ise eşit oranlara sahip "Bireysel Oyunlar", "Grup Oyunları & Bireysel Oyunlar" ve "Akıl ve Zekâ Oyunları" kodları almıştır. Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine dayalı olarak ikinci tema "Oyuncu Sayısı" teması olarak belirlenmiştir (f=5, %17). Bu temada en çok tercih edilen kod "Grup Oyunları" olmuştur (f=3, %11).

Sınıf öğretmenlerinin seçtikleri oyunları hangi öğretimsel amaçlar için kullanmayı tercih ettiklerine yönelik verdikleri cevapların içerik analizlerinde ise 10 kod ve 3 temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, yüzde ve frekans değerleri Tablo 4 ile sunulmuştur.

**Tablo 4.** Matematik Oyunlarının Kullanım Amaçları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar</i>	<i>Yüzde (%) - Frekans (f)</i>
<b>Ders Planının Temel Süreçlerini Etkili Gerçekleştirme</b>	Giriş Aşaması	SÖ2: "Tema girişlerinde önceki dersin tekrarı için kullanıyorum." SÖ6: "Dikkat çekme amacıyla kullanılabilir." SÖ19: "...Çocuğun ilgisini çekmede, derse odaklanmasında kullanılabilir." SÖ16: "Dersi sevdirme ve güdüleme de kullanılabilir."	%17,5-5
	Öğrenme Öğretme Süreci	SÖ1: "Keşfetme veya öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasında kullanıyorum." SÖ21: "Temel matematik öğretimi için kullanılabilir."	%7-2
	Değerlendirme Süreci	SÖ15: "Değerlendirme aşamasında kullanılabilir." SÖ17: "Değerlendirmede kullanılabilir."	%7-2
	Pekiştirme Sağlama	SÖ3: "Daha çok pekiştirme amaçlı kullanılabilir." SÖ27: "Kaorama ve tekrar aşamalarında kullanılabilir."	%10-3
<b>Anlamlı Öğrenmeyi Gerçekleştirme</b>	Kalıcılık Sağlama	SÖ5: "Kalıcılık ve öğrenmenin etkin bir şekilde kullanılıp entegre edilmesinde etkilidir." SÖ7: "Her sınıf seviyesine özel kazanımları kalıcı ve öğrenmeyi etkili kılmak için kullanılabilir."	%17,5-5
	Görsel Destek Sağlama	SÖ9: "Kazanım öğretiminde görselleştirme yoluyla kalıcılığı arttırmada kullanılabilir."	%3-1
	Öğrenciyi Aktif Kılma	SÖ14: "Öğrenciyi aktif kılmak için kullanıyorum." SÖ24: "Derse katılım, işbirliği, rekabet, kazanma, kaybetme duygularında, zamanı ve kendini kontrol etme becerisi kazanmasında kullanıyorum."	%11-3
	Kavramsal ve İlişkisel Öğrenmeyi Sağlama	SÖ25: "Matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri kullanarak dört işlem yapma"	%3-1

	Üst Düzey Düşünme Becerileri	SÖ8: “Öğretimde öğrencilerin analitik düşünmesini sağlamak”	%3-1
<b>Beceri Kazandırma veya Otomatikleştirme</b>	Matematiksel Beceriler	SÖ11: “Özellikle dört işlem becerisinde hız çok önemli, bu nedenle sürekli matematik oyunlarını önemsiyorum ve derslerimde kullanıyorum.”	
		SÖ28: “Matematiksel işlemler, matematiksel akıl yürütme ve matematiksel yorum kazandırma.”	%21-6
		SÖ22: “Matematiksel becerilerin gelişmesi için kullanıyorum.”	
<b>Toplam</b>			%100-29

Sınıf öğretmenleri Tablo 3’te yaptıkları oyun seçimlerini Tablo 4’te yer aldığı üzere belirli amaçlar ile ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin seçtikleri oyunlara ilişkin amaçları en çok “Anlamli Öğrenmeyi Gerçekleştirme” teması altında toplanmıştır (f=13, %44,5). Bu başlık altında en fazla “Kalıcılık Sağlama”, “Öğrenciyi Aktif Kılma” ve “Pekiştirme Sağlama” kodları oluşturulmuştur. Bu kodları daha düşük oranlarla “Görsel Destek Sağlama” ile “Kavramsal ve İlişkisel Öğrenmeyi Sağlama” kodları izlemektedir. İkinci olarak “Ders Planının Temel Süreçlerini Etkili Gerçekleştirme” teması meydana gelmiştir (f=9, %31,5). Bu başlık altında ise en çok tekrar eden kod oyunların “Giriş Aşaması” sırasında kullanılmasına yönelik olmuştur. “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Değerlendirme Süreci” ise bu tema altında oluşturulan diğer kodlardandır. Öğretmen ifadelerine dayalı olarak en son “Beceri Kazandırma veya Otomatikleştirme” teması oluşturulmuştur (f=7, %24). Bu tema altında daha çok “Matematiksel Beceriler” kodu belirginleşmektedir. Bu tema altında ikinci bir kod olarak “Üst Düzey Düşünme Becerileri” kodu gelmektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Derslerinde Oyun Kullanımının Avantajları Hakkındaki Görüşleri**

Araştırmanın “Sınıf öğretmenleri ilkökul matematik derslerinde oyun kullanımının avantajları hakkında neler düşünmektedirler?” şeklindeki ikinci sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu duruma öğrenciler ve öğretmenler olarak iki farklı açıdan yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde öğrenciler açısından oluşan avantajlı durumlar için sekiz kod ve dört temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar ve yüzde-frekans değerleri Tablo 5 ile sunulmuştur.

Tablo 5’e göre sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyunların kullanımının öğrenciler açısından sağlayacağı avantajlarına yönelik cevapları incelendiğinde, yanıtlar en çok “Bilişsel Kazanımlar” temasında toplanmaktadır (f=20, %68). Bu tema altında ön plana çıkan ilk kod ise “İlkokul Matematikinin Bazı Konu, Kavram ve Alan Özgü Becerilerini Öğrenme” kodu olmuştur. Ardından “Kalıcı Öğrenmeyi Gerçekleştirme”, “Matematige Karşı Olumlu Tutum Kazanma” ve “Günlük Hayat ve Matematik İlişisini Kurabilme” kodları gelmektedir. İkinci olarak en fazla

avantajın “Sosyal Kazanımlar” temasında olduğu anlaşılmaktadır (f=5, %18). Bu temada “Takım ile Çalışma Becerisi” kodu belirginleşmektedir. Bunu “İletişim Becerilerini Geliştirme” kodu izlemektedir. Sınıf öğretmenlerince öğrenciler açısından oluşabilecek avantajları durumlar arasında “Duygusal Kazanım ve Kişisel Kazanımlar” temaları eşit derecede yer almaktadır (f=2, %7). Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre duygusal açıdan kazanım olarak “Eğlenerek Öğrenme” kodu ortaya çıkmaktadır. Kişisel kazanım olarak ise “Sorumluluk Alma” kodu belirginleşmektedir.

**Tablo 5.** Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımının Öğrenciler Açısından Avantajları

Temalar	Kodlar	Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar	Yüzde (%)- Frekans (f)
Bilişsel Kazanımlar	İlkokul Matematığının Bazı Konu, Kavram ve Alan Özgü Becerileri Öğrenme	SÖ8: “Ritmik sayma, dört işlem vb. konular öğrenilebilir.” SÖ12: “Matematik dersinin temelleri öğrenilebilir.” SÖ25: “Dört işlem, kesirler ve grafikler öğrenilebilir.” SÖ29: “Ders içerisindeki tüm kazanımların öğretilebileceğini düşünüyorum.” SÖ17: “Stratejik düşünme ve analitik düşünmeyi öğrenirler ayrıca problem çözme öğrenirler.”	%40-12
	Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Kazanma	SÖ27: “Oyun çocuğun temel öğrenme yöntemidir. Matematik dersine bakış açısını olumlu yönde etkiler.” SÖ11: “... Hem de matematiğe olan ön yargıyı kaldırmaktadır.”	%11-3
	Kalıcı Öğrenmeyi Gerçekleştirme	SÖ15: “Neler öğrenebilirlerden ziyade her ne öğrenirler ise bunu kalıcı hale getirirler.” SÖ23: “Öğrendikleri kalıcı olur.”	%14-4
	Günlük Hayat ve Matematik İlişisini Kurabilme	SÖ19: “Oyunla matematiği hayata uyarlamayı başarırlar.”	%3-1
	Duygusal Kazanım	Eğlenerek Öğrenmek	SÖ6: “Her konuda oyunlaştırma yapılabilir. Her şeyi eğlenerek öğrenebilirler.” SÖ18: “Eğlenerek daha iyi kavrarlar.”
Sosyal Kazanımlar	Takım ile Çalışma Becerisi	SÖ1: “Grupça hareket etmek, takım işbirliği” SÖ4: “Konuyu grup olarak öğrenirler, dayanışmayı da öğrenirler.”	%11-3
	İletişim Becerilerini Geliştirme	SÖ24: “Başkalarına saygı gösterme, sabırlı davranma.” SÖ3: “Birbirlerine saygı duyma, yardımlaşma, dayanışma vb. becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.”	%7-2
Kişisel Kazanım	Sorumluluk Alma (Kendi Öğrenme Sürecinde)	SÖ14: “Kendi aktif oldukları her derste öğrenirler.” SÖ7: “Kendileri yaparak ve yaşayarak bilgiye ulaşabilirler.”	%7-2
<b>Toplam</b>			%100-29

Öğretmenlerin kendileri açısından oluşan avantajlı durumları ifade ettikleri yanıtlarının içerik analizinde altı kod ve dört temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, yüzde ve frekans değerleri Tablo 6 ile sunulmuştur.

**Tablo 6.** Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımının Öğretmenler Açısından Avantajları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar</i>	<i>Yüzde (%) - Frekans (f)</i>
<b>Öğretimsel Yönden Katkı</b>	Zengin Öğrenme Ortamı Oluşturma	SÖ7: "Bizinde çocuklar gibi eğlenerek öğretim sağlamamızı, dersi aktif ve zekli kılmayı." SÖ1: "...Sürekli hangi konuyu nasıl oyunlaştırırım diye düşünüyorum ve alternatifler buluyorum. Birçok farklılığa sahip öğrenciye zengin öğrenme ortamları sunabilmek bana olan katkılarından." SÖ13: "...Çok yönlü öğretim."	%29-9
	Öğretimi Kolaylaştırma	SÖ14: "İşimiz kolaylaştırır. Öğrenmeyi kalıcı hale getirerek." SÖ21: "Öğretimi kolaylaştırır."	%14-4
	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini Güçlendirme	SÖ2: "Web 2.0 araçlarını daha iyi öğrenmemi sağladı." SÖ23: "Dijital becerilerimi geliştirir."	%7-2
<b>Mesleki Yönden Katkı</b>	Eğitim Alanındaki Gelişmeleri Takip Etme	SÖ5: "Gelişim ve değişime ayak uydurabildiğimizi gösterir." SÖ15: "Güncel kalmayı sağlar." SÖ27: "Yeni yöntem ve teknikleri kullanmak öğretmenin kişisel yolculuğuna renk katar."	%21-6
	Mesleki Doyum	SÖ3: "Mesleki açıdan kendimi doyuma ulaşımış hissediyorum. Oyun oynadığımız derslerde çocukların yüz ifadesi enerjileri beni mutlu ediyor." SÖ6: "Öğrencilerim hem eğlenip hem öğrenince iyi öğretmen olduğumu düşünüyorum ve mutlu oluyorum."	%14-4
<b>Sınıf Yönetimi Yönünden Katkı</b>	Zamanı Verimli Kullanma	SÖ9: "Konuyu daha çabuk kavratmamı dolayısıyla zaman kazanımı." SÖ16: "Sınıf yönetimi becerisini geliştirme."	%14-4
	<b>Toplam</b>		%100-29

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun kullanması ile kendilerine en fazla avantaj sağlayacağını düşündükleri alan "Öğretimsel Yönden Katkı" temasını oluşturmuştur (f=13, %43). Sınıf öğretmenleri öğretimsel yönden kendilerine katkı sağlayacak avantajları "Zengin Öğrenme Ortamı Oluşturma" ve "Öğretimi Kolaylaştırma" başlıklarındaki kodlar altında ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde matematik dersinde oyun kullanımının ikinci en fazla avantajını oluşturan tema "Mesleki Yönden Katkı" teması olmuştur. Bu noktada sınıf öğretmenleri en belirgin şekilde "Eğitim Alanındaki Gelişmeleri Takip Etme" konusunda gelişeceklerini ifade etmişlerdir. Bunu "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini Güçlendirme" izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda matematik dersinde oyun kullanımının avantajları üçüncü olarak "Duyuşsal Yönden Katkı" ve "Sınıf Yönetimi Yönünden Katkı" temaları altında ve eşit şekilde toplanmıştır (f=4, %14). Buna göre sınıf öğretmenleri duyuşsal açıdan "Mesleki Doyum" yaşayacaklarını; sınıf yönetimi açısından ise "Zamanı Verimli Kullanma" konusunda avantaj yaşayacaklarını belirtmişlerdir.

## Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Derslerinde Oyun Kullanımının Dezavantajları Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın “Sınıf öğretmenleri ilkökul matematik derslerinde oyun kullanımının dezavantajları hakkında neler düşünmektedirler?” şeklindeki üçüncü sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde 16 (%55) sınıf öğretmeni hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından herhangi bir sorun ile karşılaşmayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki dayanaklarından bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

SÖ8: “Kuralların belirgin ve net bir şekilde ifade edilmesi ile herhangi bir sorun çıkacağını düşünmüyorum.”

SÖ11: “Matematik bir oyundur ya da oyun bir matematiktir. Birtakım küçük parçaları birbirlerine iliştiyerek anlamlı ya da anlamsız yapılar oluşturmaya yarayan, yaratıcılığı geliştiren fiziksel olduğu kadar da zihinsel bir oyun olduğu için sorun oluşturacağını sanmıyorum.”

SÖ22: “Önem alınırsa hiçbir sorun oluşturmaz.”

SÖ28: “Amacımız uygun olursa sorun oluşturmaz.”

Sorunların oluşabileceğine inanan 13 (%45) sınıf öğretmeni bu duruma öğrenciler ve öğretmenler açısından iki farklı şekilde yaklaşmıştır. Buna göre dört sınıf öğretmeni öğrenciler açısından oluşabilecek dezavantajlı durumları ifade etmiştir. Bu ifadeler analiz edildiğinde üç kod ve iki temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 7 ile sunulmuştur.

**Tablo 7.** Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımının Öğrenciler Açısından Dezavantajları

Temalar	Kodlar	Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar	Yüzde (%) - Frekans (f)
Duyuşsal Açından Olumsuz Durumlar	Sıkılma	SÖ2: “Nadiren de olsa sıkılabiliyorlar.”	%50-2
		SÖ1: “...Her öğrenci aynı düzeyde olmadığı için oyunun süreğenliği sıkıcı hale dönünce amaca ulaşamıyoruz.”	
Sağlık Açısından Olumsuz Durumlar	Kaza ve Yaralanmalar	SÖ24: “Oluşturabilir. Ufak tefek kazalar olabilir.”	%25-1
	Ekran Bağımlılığı	SÖ7: “Elbette her iyi uygulamanın bir dezavantajı olabilir. En fazla çocukların ekrana bağımlılığını artırabilir.”	%25-1
<b>Toplam</b>			<b>%100-4</b>

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenleri matematik derslerinde oyun kullanmanın öğrenciler açısından oluşturabileceği dezavantajları “Duyuşsal Açından Olumsuz Durumlar” ve “Sağlık Açısından Olumsuz Durumlar” temalarında toplanabilecek şekilde ve eşit oranda ifade etmişlerdir (f=2, %50). Duyuşsal açıdan öğrencilerin yaşayabileceği olumsuz durumlar “Sıkılma” kodu altında değerlendirilmiştir. Sağlık temasında “Kaza ve Yaralanmalar” ve “Ekran Bağımlılığı” kodlarında ve eşit derecede (f=1, %25) ifade edilmiştir.



Dokuz sınıf öğretmeni ise öğretmenler açısından oluşabilecek dezavantajlı durumları dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde altı kod ve dört tema oluşturulmuştur. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, yüzde ve frekans değerleri Tablo 8 ile sunulmuştur.

**Tablo 8.** Matematik Öğretiminde Oyun Kullanımının Öğretmenler Açısından Dezavantajları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen Yanıtlarından Alıntılar</i>	<i>Yüzde (%) - Frekans (f)</i>
<b>Öğretimsel Hedeflere Ulaşmada Zorluklar</b>	Öğretim Programının Yetişmemesi	SÖ27: "Müfredatı (öğretim programı) ayrılan sürelerde yetiştirme noktasında sorun olabilir."	%11-1
	Konunun/Kavramın Amacından Sapması	SÖ17: "Bazen oyunlar çocukların ulaşması gereken kazanımın dışına taşarak ve öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek hale gelebilmektedir... Amacının dışına taşan, aşırıya kaçan her oyun öğrenciler için etkisiz hale gelecektir."	%11-1
<b>Sınıf Hâkimiyetinde Zorluklar</b>	Kalabalık Sınıf Faktörü	SÖ3: "Kalabalık sınıflarda oyun ile öğretmen zor olabiliyor." SÖ6: "Kalabalık sınıflarda iki üç kişilik oyunların süresi çok uzuyor."	%33-3
	Oyun Süreci Yönetimi	SÖ16: "Oyun kuralları ve oyuna müdahale anında uygulanmazsa yanlış kodlamalar oluşabilir."	%11-1
<b>Zaman Yönetiminde Zorluk</b>	Oyun Süresi Uzunluğu	SÖ19: "Oyunların çok uzun süreli olması verilmek istenen bilginin öğrenilme süresini uzatıyor."	%22-2
<b>Kapsayıcılıkta Yaşanabilecek Zorluk</b>	Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluk	SÖ29: "Özel durumu olan çocuklar her oyuna etkin olarak katılamayabilir. Örneğin epilepsi hastalığı olanlar oyunları oynayamaz, hatta hastalığı tetiklenebilir."	%11-1
<b>Toplam</b>			%100-9

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun kullanımının kendileri açısından oluşturabileceği dezavantajlı durumlara ait ifadeleri en çok "Sınıf Hâkimiyetinde Zorluklar" teması altında belirginleşmiştir (f=4, %44). Bu tema altında "Kalabalık Sınıf Faktörü" en çok dile getirilen dezavantaj olmuştur. Aynı tema altında ikinci bir dezavantaj olarak "Oyun Sürecinin Yönetimi" yer etmektedir. "Zaman Yönetiminde Zorluk" ve "Öğretimsel Hedeflere Ulaşmada Zorluklar" sınıf öğretmenlerince eşit oranda dile getirilen ifadelerin ikinci tema başlığını oluşturmaktadır (f=2, %22). Zaman yönetimindeki zorluk teması altında "Oyun Süresinin Uzunluğu" bir dezavantaj olarak görülmektedir. "Öğretimsel Hedeflere Ulaşmada Zorluk" temasında sınıf öğretmenlerince "Öğretim Programının Yetişmemesi" ve "Konunun-Kavramın Amacından Sapması" sorunları ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri üçüncü olarak "Kapsayıcılıkta Yaşanabilecek Zorluk" temasını oluşturmuştur (f=1, %11). Bu tema altında "Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluk" durumu sınıf öğretmenleri tarafından dezavantaj olarak dile getirilmiştir.



## Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk sonucu, sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik eğitiminde oyunların kullanılmasının gerekli olduğunu dile getirmeleridir. Bu sonuç önceki araştırmaların sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021; Çil ve Sefer, 2021; Doğan ve Sönmez, 2019; Hoşgör, 2010; Nabie, 2008; Obay ve Çelik, 2021; Özata ve Coşkuntuncel, 2019). Buna göre sınıf öğretmenleri oyunların matematik eğitiminde kullanımının en yüksek yüzde ile bilişsel alan açısından sağladığı olumlu etkiler gerekçesiyle önemli görmektedirler. Bilişsel alan temasının alt boyutlarında ise matematik eğitiminde oyun kullanımının kalıcı öğrenmeleri destekleme (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021; Çil ve Sefer, 2021) ve öğrenmeyi kolaylaştırmayı sağladığı ön plana çıkmaktadır (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021; Doğan ve Sönmez, 2019; Nachimuthu ve Vijayakumari, 2011). Oyunların bilişsel açıdan etkili olduğuna dair kanıtlar oyunların soyut olan kavramları somutlaştırması, farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenmeyi birçok yönden desteklemesi ve böylece akılda kalıcılığı artırması ile mümkün olabilmektedir. Oyunların doğasından kaynaklanan etkiler temasında ise sınıf öğretmenleri en belirgin olarak oyunların dersi eğlenceli kıldığını ve dikkat çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ise Alıncak (2016), Ateş ve Bozkurt (2021), Doğan ve Sönmez (2019), Hoşgör (2010) ile Özata ve Coşkuntuncel (2019) tarafından yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur. Duyuşsal alan temasında ise öğrencilerin dersten zevk almaları, öğretmenlerce ifade edilen en belirgin görüş olmuştur. Bu sonuç öğrencilerin derse karşı ilgi duyması şeklinde yorumlanabilir. Önceki araştırma sonuçlarında da benzer durumlar tespit edilmiştir (Alıncak, 2016; Çil ve Sefer, 2021; Hoşgör, 2010; Nabie, 2008).

Araştırmanın diğer bir sonucu, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullanacakları oyunları seçerken oyunun türüne daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenler ağırlıklı olarak kendi yapımları ya da materyale dayalı oyunları tercih etmektedirler. Araştırmanın bu sonucu Doğan ve Sönmez (2019) tarafından yapılan öğretmen görüşmelerinde de ifade edilmiştir. Dijital bilgisayar oyunu ve öğretmen yapımı materyale bağlı oyunları tercih eden öğretmenler de bulunmaktadır. Güneş ve Yünkül (2021) tarafından yapılan araştırmada akıl ve zekâ oyunları ile bilgisayar (dijital) oyun kullanımı fazla tercih edilmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın aksine bir durumu göstermektedir. Bizim araştırmamızda akıl ve zekâ oyunları ve bilgisayar oyunları en az tercih edilen oyun türleri arasında yer almıştır. Bu farklılığın sebebi olarak dijital oyunlara erişimde gerekli olan internet bağlantısının yeterli olmaması, öğretmenlerin teknolojik tabanlı oyunları kullanma becerisindeki bilgi eksikleri ve akıl ve zekâ oyunlarını farklı derslerde kullanmayı tercih ediyor olmaları sıralanabilir. Sınıf öğretmenlerinin kültürel oyunları da diğer oyun türlerine göre daha az tercih ettikleri görülmüştür. Hâlbuki satranç, go, dama, puzzle, dokuztaş, mangala, kakuzu, katamino, kulami gibi birçok kültürel oyun içerisinde matematiksel süreçler görülebilmektedir (Erdoğan,

Eryılmaz-Çevirgen ve Atasay, 2017). Nabie (2008) tarafından yapılan çalışmada kültürel oyunlar/toplumdaki oyunlar sosyal etkileşimler, motivasyon, bilişsel gelişim, ahlaki gelişim, kültürel bilgi edinme ve fiziksel gelişim için öğretmenlere fırsatlar sunmaktadır. Kültürel oyunların bu araştırma çerçevesinde az tercih edilen oyun türlerinden olmasının bir başka sebebi de Obay ve Çelik (2021) tarafından dile getirilen hızla küreselleşen dünyada kültürel oyunların yerini teknolojik oyunların alması olabilir. Oyun sayısına göre yapılan değerlendirmede ise sınıf öğretmenlerinin en fazla grup oyunlarını tercih ettiği görülmektedir. Bireysel ve grup oyunlarını birlikte tercih eden sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu sonuç Hoşgör (2010) tarafından yapılan çalışmada da ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda rekabete dayalı bireysel oyunların az tercih edilmesi Oldfield (1991) tarafından oyunların rekabet içermesi fakat bu dozun yerinde olması fikrini akla getirmektedir. Bu nedenle öğrencileri aşırı rekabet ortamından uzakta tutma ve öğrencinin psikolojik durumunu olumsuz bir sürece yönlendirmemek için sınıf öğretmenleri daha çok grup oyunlarını tercih etmiş olabilirler. Ayrıca grup oyunlarının sosyal iletişimi artırma, akran iletişimini güçlendirme ve sosyal uyumu pekiştirme etkisinin yüksek olması tercih sebebi olarak düşünülebilir (Ateş ve Bozkurt, 2021; Bulut ve Boz, 2016; Çil ve Sefer, 2021; Nabie, 2008).

Araştırmanın üçüncü sonucuna göre sınıf öğretmenleri seçtikleri oyunları en çok matematik derslerinde anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmek amacıyla kullanmaktadırlar. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak adına öğretmenler oyunları en fazla matematiksel konuların ve kavramların kalıcılığını, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılmayı, matematiksel konular-kavramlar için pekiştirme yapma imkânı sağlama amaçlarını gerçekleştirmek açısından tercih etmektedirler. Bu sonuçlar önceki çalışmalarda da ifade edilen öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021; Çil ve Sefer, 2021; Doğan ve Sönmez, 2019; Hoşgör, 2010; Nachimuthu ve Vijayakumari, 2011; Sykes ve Reinhardt, 2012). Oyunların matematik öğretiminde görsel destek sağlama adına etkili olduğunu belirten bir sınıf öğretmenin görüşü Obay ve Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiştir. Ders planının temel süreçlerini daha etkili gerçekleştirmek için sınıf öğretmenleri en çok derse giriş aşamasında oyunları kullanmaktadır. Oyunların ilgi ve dikkat çekici olması (Deng vd., 2020) nitekim bu amaç için daha çok tercih sebebi olabilmektedir. Beceri kazandırma veya otomatikleştirme teması altında sınıf öğretmenleri üst düzey düşünme becerilerinden ziyade oyunların daha çok matematiksel becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Oyunlar matematiğin içinde de bulunan problem çözme, akıl yürütme, analiz etme, değerlendirme, ilişkilendirme gibi matematiksel becerileri geliştirmektedir (Boyras ve Serin, 2016; Çalışkan ve Mandacı-Şahin, 2019).

Araştırmanın dördüncü sonucuna göre, matematik derslerinde oyunları kullanmanın öğrenciler açısından sağlayacağı avantajlar arasında bilişsel kazanımlar en belirgin yeri almaktadır.

İlkokul matematiğinin bazı konu, kavram ve alan özgü becerilerini oyun yoluyla öğrenme öğrenciler açısından en önemli kazanımı oluşturmaktadır. Bu sonuçlar önceki çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Doğan ve Sönmez, 2019; Ergül ve Doğan, 2022). Matematik derslerini oyunlaştırmanın kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sınıf öğretmenlerince ikinci sırada ifade edilen avantajlar arasında yer almaktadır. Oyunlaştırmanın matematik dersinde kalıcı öğrenmeye destek olduğu (Alıncak, 2016; Ateş ve Bozkurt, 2021), matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu (Deng vd., 2020; Doğan ve Sönmez, 2019; Gürbüz vd., 2014; Sönmez, 2018) önceki çalışmalarda da görülmüştür. Oyunlaştırılmış matematik derslerinin öğrencilerin duygusal açıdan eğlenerek öğrendikleri bir ortam meydana getirebildiği; sosyal açıdan takım çalışması (işbirliği) disiplini sağlayabildiği, öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim bağlarını geliştirdiği; kişisel kazanım olarak ise öğrencilerin sorumluluk alma bilincini geliştirebildiğinin sınıf öğretmenlerince ifade edilmesi önceki çalışmalarda da benzer şekilde gözlenmiştir (Ateş ve Bozkurt, 2021; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016).

Araştırmanın beşinci sonucuna göre, matematik derslerinde oyunları kullanmanın öğretmenler açısından sağlayacağı avantajlar arasında öğretimsel yönden katkı en fazla dile getirilen avantaj durumunu oluşturmaktadır. Öğretmenler oyunların matematik derslerinde zengin öğrenme ortamı sağladığını belirtmektedir. Bu sonuç Pehlivan'ın (2014) oyunların zengin bir öğrenme ortamı sağladığı ifadesi ile örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bir diğer ifadesi oyunların kendi açılarından yaptıkları öğretimi kolaylaştırmasıdır. Çocuklar sevdikleri ve eğlendikleri şeyleri yaparken çoğu zaman nasıl öğrendiklerinin farkına varamazlar ve oyun içinde bazı kavramları çok daha kolay öğrenirler. Bu nedenle oyunların oynanabildiği zamanlar en etkin öğrenmenin sağlandığı ortamlar olarak kabul görmektedir (Boz, 2018). Sınıf öğretmenleri matematik derslerinde oyun kullanmanın kendilerini mesleki yönden canlı tuttuğunu ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeye olanak sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, oyunlaştırılmış matematik derslerinde mesleki açıdan doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu iki sonuç bizim araştırmamızı diğer araştırma sonuçlarından ayıran iki önemli noktadır. Önceki çalışmalarda sınıf öğretmenlerince bu ifadelere yer verilmemiştir. Araştırmamız içinde oyunlaştırılmış matematik derslerindeki sınıf yönetiminde sorun yaşamadıklarını ve zamanı etkin kullanabildiklerini ifade eden sınıf öğretmenleri de olmuştur.

Araştırmanın altıncı sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı matematik derslerinde oyun kullanmanın öğrenciler açısından kuralların önceden kesin olarak belirlenmesi, matematiğin zaten oyun olduğu, amaca uygun oyun seçimi yapılması ve önlemlerin alınması gerekçeleriyle herhangi bir sorun oluşturmayacağını belirtmektedir. Az sayıda sınıf öğretmeni ise matematik derslerinde oyun kullanmanın bazı dezavantajlar yaratabileceğini belirtmektedir. Bu öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde duyuşsal boyut ve sağlık açısından birtakım istenmeyen

durumların oluşabileceği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerince duyuşsal açıdan öğrencilerin oyun süreçlerinde sıkılabileceği ifade edilmiştir. Bu sonuç önceki araştırmaların sonuçlarında da görülmektedir (Hoşgör, 2010; Pehlivan, 2014). Sınıf öğretmenlerince sağlık açısından kaza ve yaralanmaların kaçınılmaz olabileceği ve dijital oyunların ekran bağımlılığını arttırabileceği ifade edilmiştir. Kuşkusuz oyun tasarımı uzmanlık isteyen bir süreçtir (Ergül, 2021; Uğurel ve Moralı, 2008). Bu nedenle tüm ayrıntıların düşünülmesi bu gibi olumsuz durumların yaşanmasını engelleyebilir.

Araştırmanın yedinci sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun kullanımına yönelik öğretmenler açısından oluşabilecek dezavantajlarına dair düşünceleri sınıf hâkimiyetindeki güçlükler olarak dile getirilmektedir. Bu zorluklardan en belirginini ise kalabalık sınıf faktörü olmuştur. Bu sonuç Çil ve Sefer (2021), Obay ve Çelik (2021) ve Özata ve Coşkuntuncel (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Öğretimsel hedeflere ulaşmada yaşanabilecek dezavantajlar arasında öğretim programının yetiştirilememe kaygısı ve konunun amacından sapması da sınıf öğretmenlerince dile getirilmiştir. Doğan ve Sönmez (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler öğretim programının yoğunluğuna dikkat çekerek matematik derslerini oyunlaştırmanın bu açıdan bir dezavantaj olacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla iyi planlanmamış bir oyunlu öğretim etkinliği konu ya da kavramı amacından saptırabilir (Hoşgör, 2010; Pehlivan, 2014). Zaman yönetiminde zorluk yaşadığını belirten bir sınıf öğretmeni oyun süreçlerinin uzunluğunu dile getirmiştir. Önceki araştırma sonuçlarında da oyunların çok fazla zaman almasının olumsuz bir durum yarattığı görülmüştür (Çil ve Sefer, 2021; Özata ve Coşkuntuncel, 2019). Bir sınıf öğretmeni kapsayıcılıkta yaşanabilecek zorluklar teması altında özel gereksinimi olan öğrencilerin matematik derslerindeki oyunlaştırma süreçlerinde yaşayabileceği olumsuz durumlara dikkat çeken bir ifadeye bulunmuştur. Başka bir deyişle, her oyunun özel gereksinimi olan öğrencilerin oynaması dolayısıyla öğrenme sürecine katılmasına uygun olmayacağına ve bunun beraberinde getireceği bir dizi olumsuzluklara vurgu yapmıştır. Araştırmanın bu sonucu daha önce sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmaların sonuçlarında yer almayarak bu çalışmaya özel bir sonuçtur.

### Öneriler

Araştırmaya dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Sınıf öğretmenlerinin zekâ ve dijital oyunlarını az tercih etmeleri göz önünde bulundurulduğunda; bu tip güncel oyunların eğitim ortamlarıyla bütünleştirildiği uygulamalara yönelik sınıf öğretmenlerine seminerler verilebilir.

Lisans düzeyinde yer alan “matematik öğretimi” derslerinde oyun destekli öğretim uygulamalarına yer verilmeli; sınıf öğretmeni adayları kazanımlar bazında oyun etkinlikleri geliştirmelidir.

İlkokulda matematik derslerinde oyunla öğretim yönteminin kullanılacağı derslerde olumsuzlukları en aza indirgeyebilmek adına; devlet kurumları gerekli önlemlerin alınması için sınıf öğretmenlerine gerek maddi gerekse oyunlaştırmaya yönelik uygun fiziki ve çevresel koşulların sağlanması adına destek olmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin oyunları en etkili biçimde kullanabilmesi için ders imcesi çalışmalarına yer verebilirler; bu çalışmalar sonucunda kazanımlar için oyun havuzları oluşturabilirler.

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında sınırlı sayıdaki sınıf öğretmenin matematik öğretiminde oyunların kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma nicel yaklaşımın doğasına uygun veri toplama araçlarıyla daha geniş çaplı bir biçimde yürütülebilir.

### Kaynaklar

- Akın, F. A. & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102. <http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/107/34> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, N. C. (2010). *Oyun destekli matematik öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alıncak, F. (2016). Evaluation of opinions of primary school teachers on the method of education with game. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(3), 81-96. <https://doi.org/10.5281/zenodo.159875>
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişişine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, B. K. & Bozkurt, E. (2021). Oyunlarla matematik öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mrefdergi/issue/64326/836322> sayfasından erişilmiştir.
- Barreto, D., Vasconcelos, L. & Orey, M. (2017). Motivation and learning engagement through playing math video games. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 1-21.
- Başar, M. & Doğan, M. C. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1-26.
- Bergen, D. (Ed.) (1988). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Boyras, C. & Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21483/230227> sayfasından erişilmiştir.

- Boz, İ. (2018). İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem/issue/40778/460838> sayfasından erişilmiştir.
- Bragg, L. (2007). Students' conflicting attitudes towards games as a vehicle for learning mathematics: A methodological dilemma. *Mathematics Education Research Journal*, 19, 29-44. <https://doi.org/10.1007/BF03217448>
- Bragg, L. A. (2012). Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children's learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 1445-1467.
- Bremner, A. (2013). Singing and gaming to math literacy. *Teaching Children Mathematics*, 19(9), 582-584.
- Bulut, H. & Boz, İ. (2016). Oyunla öğretim yönteminin 4. sınıflarda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 5(10), 4-32.
- Callaghan, M. N., Long, J. J., van Es, E. A., Reich, S. M. & Rutherford, T. (2018). How teachers integrate a math computer game: Professional development use, teaching practices, and student achievement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/jcal.12209>
- Campos, H. & Moreira, R. (2016). Games as an educational resource in the teaching and learning of mathematics: an educational experiment in Portuguese middle schools. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 463-474.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırma için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, M. & Mandacı-Şahin, S. (2019). Investigation of the effect of games and activities on rounding and estimation subject. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(38), 1059-1080. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2666>
- Çil, O. & Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1366-1385. <https://doi.org/10.24315/tred.814024>
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y. & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 709-717.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. & Dan, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings* içinde (s. 12-15), Canada.
- Dienes, Z. P. (1967). Some basic processes involved in mathematics learning. J. M. Scandura (Ed.), *Research in mathematics education* içinde (s. 21-34). Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics.



- Dienes, Z. P. (2000). The theory of the six stages of learning with integers. *Mathematics in Schools*, 29(2), 1-25.
- Doğan, Z. & Sönmez, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 96–108. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.545417>
- Dönmez, B., Dönmez, K. H., Kolukısa, Ş. & Yılmaz, S. (2021). İlkokul matematik dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanılmasının tutum ve başarıya etkisi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 58-70.
- Erdoğan, A., Eryılmaz-Çevirgen, A. & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10[Özel Sayı], 287-311. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/33658/373867> sayfasından erişilmiştir.
- Ergül, E. (2021). *Matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergül, E. & Doğan, M. (2019). The effects of using games for “rounding off the nearest ten” on student achievement in the teaching of mathematics. *6th International Yildiz Social Sciences Congress* içinde (s. 1878-1888). İstanbul, Turkey.
- Ergül, E. & Doğan, M. (2022). İlkokul matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşımın öğrenci başarısına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 1935-1960.
- Ghaderi-Gask, M. R. & Jamali, S. (2020). How could I reduce my student anxiety about evaluating mathematics by mixed-method research? *International Journal of Schooling*, 2(1), 35-44.
- Gillispie, L., Martin, F. & Parker, M. (2010). Effects of the dimension-M 3D video gaming experience on middle school student achievement and attitude in mathematics. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (s. 1462-1469). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Gningue, S. M. (2016). Remembering Zoltan Dienes, a maverick of mathematics teaching and learning: applying the variability principles to teach algebra. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17(2), 122-146.
- Güneş, G. (2010). *İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, D. & Yünkül, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkokulda kullanımına yönelik değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*(5), 784-803. <https://doi.org/10.47994/usbad.893591>



- Gürbüz, R., Erdem, E. & Uluat, B. (2014). Reflections from the process of game-based teaching of probability. *Croatian Journal of Education*, 16(3), 109-131.
- Gürbüz, R., Gülburnu, M. & Şahin, S. (2017). Oyun destekli kesir öğretimi hakkında öğretmen görüşleri: video destekli bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(25), 98-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/37216/429556> sayfasından erişilmiştir.
- Gökbulut, Y. & Yücel-Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 673-689. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-9fb9ca1b-ba82> sayfasından erişilmiştir.
- Hoşgör, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hung, C. M., Huang, I. & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2), 151-166.
- Karadeniz, M. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262.
- Karamert, Ö. (2019). *Oyunlaştırmanın 5. sınıf matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koran, L. J. & McLaughlin, T. F. (2013). Games or drill: Increasing the multiplication skills of students. *Journal of Instructional Psychology*, 17(4), 222.
- Lee, H. K. & Choi, A. (2020). Enhancing early numeracy skills with a tablet-based math game intervention: a study in Tanzania. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3567-3585.
- Liang, Y., Zhang, L., Long, Y., Deng, Q. & Liu, Y. (2019). Promoting effects of RtI-based mathematical play training on number sense growth among low-SES preschool children. *Early Education and Development*, 31(3), 335-353. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1664261>
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATIK%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022a). *MEB, Matematik Seferberliği Başlatıyor*. <https://www.meb.gov.tr/meb-matematik-seferberligi-baslatiyor/haber/25386/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022b). *Matematik Seferberliği Başladı*. <https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligi-basladi/haber/26241/tr> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2022c). *Matematik Seferberliği Çalışmaları Kapsamında Hazırlanan "Matematik Dijital Eğitim Platformu" Hizmete Açıldı*. <http://ogm.meb.gov.tr/www/matematik-seferberligi-calismalari-kapsaminda-hazirlanan-matematik-dijital-egitim-platformu-hizmete-acildi/icerik/1592> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). USA: Sage Publications.
- Nabie, M. J. (2008). *Cultural games in Ghana: Exploring mathematics pedagogy with primary school teachers*. (Doktora Tezi). <https://era.library.ualberta.ca/items/25c5f24f-3e1c-4fd4-b0bb-4da6a0f0d30c> sayfasından erişilmiştir.
- Nachimuthu, K. & Vijayakumari, G. (2011). Role of educational games improves meaningful learning. *Journal of Educational Technology*, 8(2), 25-33.
- Obay, M. & Çelik, H. C. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitimde kullanılan oyunların kültür, eğitim ve ilişkilendirme açısından görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80), 1915-1932.
- Oldfield, B. J. (1991). Games in the learning of mathematics: 1: A classification. *Mathematics in School*, 20(1), 41-43.
- Özata, M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.619983>
- Öztop, F. (2022). İlkokul matematik öğretiminde dijital ve dijital olmayan oyun kullanımının etkililiği: bir meta-analiz çalışması. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 65-80. <https://dergipark.org.tr/pub/iperj/issue/69143/1067794> sayfasından erişilmiştir.
- Öztop, F. & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3, 162-173.
- Özyürek, A. & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Panagiotakopoulos, C. T. (2011). Applying a conceptual mini game for supporting simple mathematical calculation skills: Students' perceptions and considerations. *World Journal of Education*, 1(1), 3-14.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Randel, J. M., Morris B. A., Douglas, C. W. & Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 2(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177%2F1046878192233001>
- Russo, J., Bragg, L. A. & Russo, T. (2021). How primary teachers use games to support their teaching of mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 407-419. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.200>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (27. b.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Skillen, J., Berner, V. D. & Seitz-Stein, K. (2018). The rule counts! Acquisition of mathematical competencies with a number board game. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 554-563.
- Sönmez, D. (2018). *İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını artırmada matematiksel oyunların kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sykes, J. & Reinhardt, J. (2012). Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning. J. Liskin-Gasparro & M. Lacorte (Ed.), *Theory and practice in second language classroom instruction* içinde (s. 1- 157). New York: Pearson-Prentice Hall.
- Uğurel, I. & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Üner, S. & Biber, A. (2020). Dienes'in öğrenme teorisine göre yapılandırılmış etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Yong, S. T., Gates, P. & Chan, A. T. Y. (2018). A gaming perspective on mathematics education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14(4), 85-98. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2018100106>
- Wells, D. (2012). *Games and mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Wouters, P. & van der Meulen, E. S. (2020). The role of learning styles in game-based learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 10(1), 54-69.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zoltan Dienes' Web Site. (2022). *Math Games*. <https://zoltandienes.com/math-games> sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

For many years, the game has been seen as a way for children to throw away their excess energy, prevent their misbehavior and eliminate the need for imitation; nowadays it is considered as a learning method (Güneş and Yünkül, 2021). The use of games in education provides positive contributions to students in terms of cognitive, affective, physical, social and language development (Güneş, 2010). It is known that games are mostly preferred in mathematics course compared to the other courses (Hoşgör, 2010). The relevance of the concepts of mathematics and games (Uğurel and Morali, 2008) makes teachers consider that the logic of mathematics and games, and activities are compatible with each other (Güneş, 2010). As a common belief, it is seen that student groups at almost all levels experience varying levels of mathematics anxiety or fear (Başar and Doğan, 2020; Öztıp and Toptaş, 2017). The learning levels of the students who have excessive fear of and anxiety about mathematics decreased; therefore, it is stated that their academic achievement may be negatively affected (Ghaderi-Gask and Jamali, 2020). At this point, games can reduce anxiety, create an entertaining environment, increase motivation and attention, etc. by nature (Bergen, 1988). Thus, the quality of learning can be increased (Gürbüz et al., 2014). However, for the gamification and conduction of any course, the suitability of course outcomes for gamification, classroom size, material design, the knowledge of teachers on game design, which types of games can be preferred and how to use them, etc. A number of factors need to be considered (Çil and Sefer, 2021; Güneş, 2010; Pehlivan, 2014). In addition, it is still thought-provoking what the possible situations that may be encountered in the game processes are, whether the technical support of the schools is sufficient in case of a possible trouble, whether the processes will be beneficial in the preference of digital games and in a school environment with insufficient internet support. It was also stated earlier that obtaining the valuable opinions of the teachers working in the classrooms, which we can define as the center of the job, will contribute to the literature for the answers to these and similar questions (Gürbüz, Gülburnu and Şahin 2017). However, it is difficult to say that only the studies with primary teachers are sufficient (Alıncak, 2016; Ateş and Bozkurt, 2021; Çil and Sefer, 2021; Doğan and Sönmez, 2019; Güneş and Yünkül, 2021; Hoşgör, 2010; Nabie, 2008). From this point of view, the study aims to examine the use of games in primary school mathematics courses based on the opinions of primary teachers.

This study was conducted in the case study pattern of the qualitative methods. Participants consists of 29 classroom teachers determined by the chain sampling technique. The data were collected on "Google Forms" with a semi-structured opinion form. All the data were analyzed using the content analysis method. Moreover, the findings were supported by the direct expressions of the teachers. Accordingly, as a result of all analyzes, a total of 51 codes and 22 themes were created. The data analyzes were made by both researchers by providing mutual controls. The process was followed

by another faculty. Between the researchers, the intercoder reliability coefficient of Miles and Huberman (1994) was calculated. The coefficient was found 89%.

The first result of the study showed that primary school teachers regard using games in primary school mathematics education as necessary. Accordingly, primary school teachers consider the use of games in mathematics education important because of the positive effects they provide in terms of cognitive domain, and supporting permanent learning and facilitating learning come to the forefront in the use of games in mathematics education. In the theme of the effects arising from the nature of the games, the primary school teachers most clearly stated that the games make the courses fun and interesting. In the affective domain theme, being enjoyable of the courses for the students was the most prominent opinion expressed by the teachers. The second result of the research shows that primary school teachers focus more on the type of the game when choosing the games they will use in their mathematics courses. Teachers mostly prefer their own games and the games based on material. In the evaluation in terms of the number of the games, it was seen that the primary school teachers mostly used group games. The third result of the study is that primary school teachers mostly use the games for meaningful learning, permanence of mathematical subjects and concepts, making students active in the learning process, and providing reinforcement in mathematical subjects-concepts in mathematics courses. In order to realize the basic processes of the course schedule more effectively, primary school teachers usually used games during the introduction to the course. Under the theme of acquirings or automating skills, primary school teachers stated that games developed more mathematical skills rather than higher-level thinking skills. The fourth result of the study is that the advantages of using games in mathematics courses for the students were cognitive outcomes, providing permanent learning and developing a positive attitude towards mathematics courses according to the primary school teachers. The fifth result of the study is that teachers stated that as one of the advantages of using games in mathematics courses for teachers, it contributes to the educational aspects such as being active avocationally, and enabling to pursue the developments in the field of education. The sixth result of the research is that most of the primary school teachers said that using games in mathematics courses would not pose a problem for the students because of the rules being determined precisely beforehand, mathematics being already a game, choosing a suitable game for the purpose, and taking precautions. A small number of primary school teachers considered some disadvantages of using games in mathematics courses like students can get bored with the game processes affectively, there may be accidents and injuries in terms of health, and digital games can increase screen addiction. As the seventh result of the study, teachers stated that among the disadvantages that may occur for teachers regarding the use of games in mathematics courses, the difficulties in classroom management, crowded classroom factor, failing to able to teach the

curriculum in accordance with the National Mathematics Curriculum in terms of time, and gamification can deviate the subject from its purpose.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi Etik Kurul Komitesinin 18.07.2022 tarih ve E.321668 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi

## Determination of Primary School Readiness Levels of Students Based on Their Preschool Educational Background

Serkan Demir, Mustafa Kale

### Yazar Bilgileri

**Serkan Demir**   
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Emre Tunca İlkokulu,  
[serkandemirgazi@gmail.com](mailto:serkandemirgazi@gmail.com)

**Mustafa Kale**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Temel Eğitim,  
[mkale@gazi.edu.tr](mailto:mkale@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deseninde bağımlı değişken, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyleri; bağımsız değişken ise öğrencilerin okul öncesi eğitim süreci, cinsiyeti, başlama yaşı, okula devam durumu, anne ve baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzeyidir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Çubuk ilçesinde yer alan Şehit Emre Tunca İlkokulunda, okul öncesi eğitim yaşında bulunan 76 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Bilişsel Yetenekler Testi Form 6 (BYTF-6) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek okul öncesi dönem öğrencilerinin sözel, sayısal ve sözel olmayan muhakeme yeteneklerini ölçerek ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma verileri, betimsel istatistikler, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenciler arasında okula başlama yaşı, okula devam durumu, anne öğrenim durumu değişkenleri bakımından istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Okul Öncesi  
İlkokul  
Hazırbulunuşluk

### Keywords

Preschool  
Primary School  
Readiness

### Makale Geçmişi

Geliş: 12.10.2022  
Düzeltilme: 13.11.2022  
Kabul: 12.12.2022

### ABSTRACT

The aim of the research is to examine the primary school readiness levels of students based on their preschool educational background and some demographic variables. The relational survey model was used in the research. In the design of the study, the dependent variable is the school readiness level of the students, and the independent variable is the students' preschool education process, gender, starting age, school attendance, parents' educational status, and socio-economic level. The study group of the research consists of 76 students of pre-school education age at Şehit Emre Tunca Primary School located in Çubuk District of Ankara Province. In order to collect data in the study, Cognitive Skills Test Form 6 was used. The scale was used to determine the level of readiness for primary school by measuring the verbal, numerical and non-verbal reasoning abilities of preschool students. The research data were analyzed by using descriptive statistics, the Mann-Whitney U Test and the Kruskal Wallis Test. Based on the findings obtained in the research; it was concluded that the readiness levels of the students who received pre-school education were higher than those who did not. Among the students; While there was a statistically significant difference in terms of school starting age, school attendance, and mother's educational background, it was concluded that there was no significant difference in terms of socio-economic level, gender, and father's educational background variables.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atf

Demir, S. & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *TEBD*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>



## Giriş

Bireylerin toplumsal ilişkilerinin temeli okul öncesi ve ilkököl çağlarında atılmaktadır. Bu dönemlerde çocuklara sunulan eğitim hizmeti ve bunun niteliği birey olarak çocuğun sonraki yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda çocukların erken dönemde eğitim ortamlarından yararlanması sonraki okul yaşantılarına da olumlu katkılar sağlamaktadır. Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), çocuklara temel becerilerin kazandırılması bakımından önemli bir dönemdir. Okul öncesi dönem; çocuğun kendini tanıdığı, yeterlilik durumu ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark ettiği, insanlarla ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiği dönemdir (Atış-Akyol, 2015, s. 1). Okul öncesi dönem 0-6 yaşları içine alan, kişiliğin oluşumunda, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en önemli dönemdir (Bağçeli-Kahraman, 2012, s. 3). Sosyal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim, öz bakım becerileri, psikomotor gelişim ve dil gelişimi okul öncesi dönemde çocukların gelişim göstermesi beklenen alanlardır.

İlkokula başlayan çocuğun sosyalleşmesi, belirli kurallara uyması, akademik becerileri edinmesi okula uyum sağlayabilmesine ve okula hazırbulunuşluğuna bağlıdır (Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022). Çocukların okula hazırbulunuşluklarının desteklenmesi bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da önemli görülmektedir (Blair ve Raver, 2015).

İlkokulda eğitim ve öğretim süreci; eğitim ve öğretim programı, öğretmen, aile, okul, çevre, öğrencinin bireysel özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri gibi unsurlardan etkilenmektedir (Sağırılı, 2022). Hazırbulunuşluk, çocukla beraber okulun ve toplumun hazır olmasını da kapsayan bir süreçtir (Bağçeli-Kahraman, 2012, s. 10). Çocukların hazırbulunuşluklarını ele alan farklı görüşler de bulunmaktadır (Konuk-Er, Karaman ve Yıldırım-Doğru, 2022; Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022). Çocuğun hazırbulunuşluk durumuyla ilgili olgunlaşmacı görüşe göre çocuğun başarısızlığı biyolojik açıdan çocuğun problemi olarak görülmekte, çevreci görüşe göre çocuğun öğrenme becerileri dışsal deneyimlere bağlanmakta, sosyal yapılandırmacı görüşe göre çocuğun hazırbulunuşluk durumu sosyal-kültürel çevre şartlarına bağlanmakta, etkileşimci görüş ise diğer üç görüşü de kapsamaktadır (Bağçeli-Kahraman, 2012, s. 13). Çocukların bireysel özellikleri ve sosyo-kültürel çevrelerinin yanı sıra dünyadaki küresel salgınlar da çocukların okula hazırbulunuşluklarını etkileyebilmektedir.

Özellikle dünyada yaşanan küresel salgın da eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir (Demir ve Kale, 2020). Türkiye’de 2020 Mart ayında okullar dönem sonuna kadar ülke çapında kapatılmış, tüm öğretim kademeleri eğitimi uzaktan yapmaya başlamıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken, 2020). 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı birinci dönemi, 21 Eylül 2020’de okullarda seyreltilerek yüz yüze eğitime geçilmiştir. Okul öncesi düzeyinde haftada bir gün olacak şekilde eğitim başlatılmıştır. Ancak salgının seyirindeki artışla birlikte eğitim öğretim döneminde bazı aksamalar yaşanmış ve uzaktan

eğitimle aksayan öğretim programları telafi edilmeye çalışılmıştır. İkinci dönem 15 Şubat 2021'de tümüyle yüz yüze eğitime geçilmiştir. Bu süreçte okul öncesi dönem çocukları bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Küresel salgın sonrasında çocuklarda saldırgan davranışlar, kaygı, korku, kardeş kıskançlığı, aşırı hareketlilik, anne-babaya bağımlılık gibi davranışların ortaya çıktığı (Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020) gözlenmiştir. Çocuklarda okul öncesi dönemde gelişen problem davranışlar, sonraki eğitim basamağına hazır olma ve başarılı bir ilkokul dönemini de etkileyebilir. Çocuğun yaşamında birinci sınıfa başlama sürecinde okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerisi okul sürecine önemli katkılar sağlamakla birlikte, Covid-19 salgını sürecinde eğitimin kesintiye uğraması ve beraberinde getirdiği izolasyonların çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini de etkilediği düşünülmektedir (Yılmaz, 2021, s. 1).

Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi zorunlu, okul öncesi eğitim ise isteğe bağlı olarak alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Küresel salgın döneminde bazı aileler, sağlık gerekçeleri ya da başka nedenlerle çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeden ilkokula yönlendirmektedir. Çocukların okuma yazma programının uygulandığı okullarda öğrenime başlamadan önce okuma ve yazma konusunda elde ettikleri deneyimler okul başarılarını etkilemektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Okula hazırbulunuşluk düzeyi ve okula başlama yaşı diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de önemli görülmekte ve çocuğun gelişimi ve öğrenmeleri ile ilgili birçok boyutu kapsamaktadır (Buldu ve Er, 2016). Akkaş ve Tozduman-Yaralı (2022) tarafından yapılan araştırmada çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu, erken tanı ile kritik dönemde erken müdahale olanağı sağlayacağı belirtilmektedir. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar, ilkokula hazırbulunuşluk konusunda görüşler (Konuk-Er vd., 2022; Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022), öz düzenleme becerisi ve hazırbulunuşluk (Blair ve Raver, 2015; Ursache, Blair ve Raver, 2012; Uyanık, Bayındır ve Değirmenci, 2021), okul öncesi eğitim ile sosyal davranış becerileri (Ekinci-Vural, 2006; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019) ve Montessori yönteminin ilkokula hazırbulunuşluğa etkisi (Kayılı ve Arı, 2011) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Vatansever-Bayraktar ve Kendirci, 2018). İlkokula hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi, çocuğun doğru eğitim kademesine yönlendirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula başlama dönemine kadar "Acaba çocuğum ilkokula ne zaman başlamalı? Acaba bir yıl daha okul öncesi eğitime devam etmeli mi?" sorularını gün geçtikçe daha fazla sormaktadır. Aslında bu soruların cevabı eğitim alacak öğrencinin kişisel özelliklerinde saklıdır. Bazı ülkelerde çocuklara hazırbulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunluk düzeyleri belirlenmektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Bu anlamda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın mevcut durumu ortaya koymak adına önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim durumları ve bazı demografik değişkenlere göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırmanın bu amaca ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkeni bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Okul öncesi eğitime devam durumları bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Anne eğitim durumu değişkeni bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Baba eğitim durumu değişkeni bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Sosyoekonomik düzeyleri bakımından öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek üzere betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri; bağımsız değişkenler ise öğrencilere sunulan okul öncesi eğitim süreci, cinsiyet, okula başlama yaşı, okula devam durumu, anne-baba eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeydir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili, Çubuk ilçesi, Şehit Emre Tunca İlkokulunda okul öncesi eğitime devam eden kayıtlı 135, aday kayıтта yer alan ve okul öncesi eğitime hiç gitmeyen 45 olmak üzere 180 öğrenci arasından araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 76 kişi oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile Lohman ve Hagen (2001) tarafından geliştirilen, toplam güvenilirliği  $r = 98,4$  olan, İnal ve Ömeroğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Yetenekler Testi Form 6 (BYTF-6) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan testin KR-20 güvenilirlik değeri 1. boyut için .76, 2. boyut için .82, 3. boyut için .70 ve BYTF-6 toplamı için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test toplamında güvenilirlik katsayısı .97, sözel boyutta güvenilirlik katsayısı .79, sayısal boyutta güvenilirlik katsayısı .97 ve sözel olmayan boyutta güvenilirlik katsayısı .97'dir (İnal ve Ömeroğlu, 2011). Ölçek, okul öncesi dönem öğrencilerinin sözel, sayısal ve sözel olmayan muhakeme yeteneklerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Sözel, sayısal ve sözel olmayan boyut olmak üzere testin üç alt boyutu bulunmaktadır. Her alt boyut ise her biri 20 soru olmak üzere iki alt test şeklinde toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Test bilgiyi hatırlama, organize etme, benzer ve farklı özellikleri bulabilme, sonuç çıkartma, problem durumunu kavrama, nesnelere sınıflandırma gibi kazanımların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı 2. dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Veriler, Gazi Üniversitesinin 262812 sayılı ve 12.01.2022 tarihli etik kurul onayı doğrultusunda toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılarından biri tarafından ders dışı zamanlarda, okul rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmeninin gözetim ve desteği ile gönüllü öğrenci/velilerin katılımı ile toplanmıştır. Araştırma öncesinde öğrenci velilerinden "Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" alınmıştır. Araştırmacı tarafından ölçek gönüllülük esasına göre öğrencilere birebir uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle örnek soru öğrenciye sorularak ön hazırlık yapılmıştır. Daha sonra gerçek teste geçilmiş ve sorulan soruya göre uygun görseli göstermesi istenmiştir. Uygulanan ölçeğin uygulama süresi 25-35 dakika aralığında sürmüştür. Her alt testin ilk sayfasında örnek sorular yer almaktadır. Örnek sorular haricinde test soruları için puanlama yapılırken doğru yanıtlar için "1" yanlış veya boş bırakılanlar için "0" şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen verilerin yapılan normallik testleri sonucu normal dağılmadığı görülmüştür. Araştırmanın tüm alt amaçları için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Birinci alt amaç için öğrenci hazırbulunuşluk puanı 0-40 aralığı "düşük", 41-80 aralığı "orta" ve 81-120 aralığı "yüksek" düzey olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amaçlarında Mann-Whitney U Testi; diğer alt amaçlarda Kruskal Wallis Testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

### Öğrencilerin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokula kayıt dönemindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, hazırbulunuşluk testi sonucunda elde ettikleri puanlar ile hesaplanmıştır (Tablo 1). Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan

76 öğrenciden üçünün ilkokula hazırbulunuşluk puanının düşük düzeyde, 15'inin orta düzeyde, 58'inin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin %3,95'inin ilkokula hazırbulunuşluğunun düşük, %19,75'inin orta ve %76,3'ünün yüksek puan düzeyinde olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının 12'sinin "orta" düzeyde ve 51'inin "yüksek" düzeyde olduğu; yüzdelik olarak ise %15,8'inin "orta" ve %67,1'inin "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 1). Okul öncesi eğitim almayanların ise üçünün "düşük" düzeyde, üçünün "orta" düzeyde ve yedisinin "yüksek" düzeyde hazırbulunuşluğunun olduğu, diğer bir deyişle %3,95'inin "düşük", %3,95'inin "orta" ve %9,2'sinin "yüksek" düzeyde hazırbulunuşluklarının olduğu görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** İlkokul 1. Sınıf Aday Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Hazırbulunuşluk Düzeyi					
	Düşük		Orta		Yüksek	
	f	%	f	%	f	%
Alan	0	0	12	15,8	51	67,1
Almayan	3	3,95	3	3,95	7	9,2
Toplam	3	3,95	15	19,75	58	76,3

### Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Gidip Gitmeme Durumuna İlişkin İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 öğrenciden 63'ünün okul öncesi eğitime gittiği, 13'ünün ise okul öncesi eğitime gitmediği görülmektedir (Tablo 2). Okul öncesi eğitime gidip gitmeme durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre, toplam test ( $U=181,50$ ;  $p=.002$ ), sözcük dağarcığı ( $U=191,50$ ;  $p=.02$ ), sözel muhakeme ( $U=244$ ;  $p=.022$ ), ilişkili kavramlar ( $U=168,50$ ;  $p=.001$ ), nicel kavramlar ( $U=265,50$ ;  $p=.045$ ), şekil sınıflandırma ( $U=233$ ;  $p=.014$ ) ve matrisler ( $U=233$ ;  $p=.014$ ) alt testlerinde okul öncesi eğitime gidenlerin lehine anlamlı bir fark ( $p<.05$ ) belirlenmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Grup	n	SO	ST	U	p
Test 1	Gitti	63	41,96	2643,50	191,50	.020
Sözcük Dağarcığı	Gitmedi	13	21,73	282,50		
Test 2	Gitti	63	41,13	2591	244	.022
Sözel Muhakeme	Gitmedi	13	25,77	335		
Test 3	Gitti	63	42,33	2666,50	168,50	.001
İlişkili Kavramlar	Gitmedi	13	19,96	259,50		
Test 4	Gitti	63	40,79	2569,50	265,50	.045
Nicel Kavramlar	Gitmedi	13	27,42	356,50		
Test 5	Gitti	63	41,30	2602	233	.014
Şekil Sınıflandırma	Gitmedi	13	24,92	324		
Test 6	Gitti	63	41,30	2602	233	.014
Matrisler	Gitmedi	13	24,92	324		
Toplam Test	Gitti	63	42,12	2653,50	181,50	.002
	Gitmedi	13	20,96	272,50		

## Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 öğrencinin cinsiyetleri incelendiğinde 41'inin erkek, 35'inin ise kadın olduğu görülmektedir (Tablo 3). Cinsiyet durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre, toplam test ( $U=602$ ;  $p=.229$ ), sözcük dağarcığı ( $U=601$ ;  $p=.220$ ), sözel muhakeme ( $U=585$ ;  $p=.165$ ), ilişkili kavramlar ( $U=585,50$ ;  $p=.167$ ), nicel kavramlar ( $U=714,50$ ;  $p=.975$ ), şekil sınıflandırma ( $U=610,50$ ;  $p=.263$ ) ve matrisler ( $U=640,50$ ;  $p=.420$ ) alt testlerinde cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı fark ( $p>.05$ ) bulunamamıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Grup	n	SO	ST	U	p
<b>Test 1</b>	Erkek	41	35,66	1462	601	.220
<b>Sözcük Dağarcığı</b>	Kadın	35	41,83	1464		
<b>Test 2</b>	Erkek	41	35,27	1446	585	.165
<b>Sözel Muhakeme</b>	Kadın	35	42,29	1480		
<b>Test 3</b>	Erkek	41	35,28	1446,50	585,50	.167
<b>İlişkili Kavramlar</b>	Kadın	35	42,27	1479,50		
<b>Test 4</b>	Erkek	41	38,43	1575,50	714,50	.975
<b>Nicel Kavramlar</b>	Kadın	35	38,59	1350,50		
<b>Test 5</b>	Erkek	41	35,89	1471,50	610,50	.263
<b>Şekil Sınıflandırma</b>	Kadın	35	41,56	1454,50		
<b>Test 6</b>	Erkek	41	36,62	1501,50	640,50	.420
<b>Matrisler</b>	Kadın	35	40,70	1424,50		
<b>Toplam Test</b>	Erkek	41	35,68	1463	602	.229
	Kadın	35	41,80	1463		

## Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 öğrenciden 13'ünün okul öncesi eğitime hiç gitmediği, 43'ünün 57-65 aylıkken, 20'sinin 66 ay ve üzeri iken okul öncesi eğitime başladığı görülmektedir (Tablo 4). Okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkenine göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiki olarak farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre; toplam test ( $x^2=9,982$ ;  $p<.05$ ), sözcük dağarcığı ( $x^2=9,239$ ;  $p<.05$ ), sözel muhakeme ( $x^2=6,019$ ;  $p<.05$ ), ilişkili kavramlar ( $x^2=11,433$ ;  $p<.05$ ), şekil sınıflandırma ( $x^2=6,263$ ;  $p<.05$ ) ve matrisler ( $x^2=6,233$ ;  $p<.05$ ) alt testlerinde gruplar arasında anlamlı fark ( $p<.05$ ) bulunmuştur. Nicel kavramlar ( $x^2=4,044$ ;  $p>.05$ ) alt testinde ise farkın olmadığı ( $p>.05$ ) tespit edilmiştir (Tablo 4).

Anlamlı fark bulunan testlere ilişkin olarak hangi gruplar arasında farkın bulunduğunu anlamak üzere çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitime "hiç gitmeyenler" ile sözcük dağarcığı testinde "57-65 aylık" (SO=41,94) ve "66 ay ve üzeri" (SO=42,00), sözel muhakeme testinde "57-65 aylık" (SO=42,77), ilişkili kavramlar

testinde “57-65 aylık” (SO=41,33) ve “66 ay ve üzeri” (SO=44,48), şekil sınıflandırma testinde “57-65 aylık” (SO=42,30) ve matrisler testinde “57-65 aylık” (SO=42,24) başlayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitime giden öğrencilerin lehine farkın olduğu ve bu gruplarda sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşına İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Başlama Yaşı	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Çoklu Karşılaştırma (U)
Test 1 Sözcük Dağarcığı	1) Hiç gitmedi	13	21,73	2	9,239	.010	1-2* 1-3*
	2) 57-65 aylık	43	41,94				
	3) 66 ay ve üzeri	20	42,00				
Test 2 Sözel Muhakeme	1) Hiç gitmedi	13	25,77	2	6,019	.049	1-2*
	2) 57-65 aylık	43	42,77				
	3) 66 ay ve üzeri	20	37,60				
Test 3 İlişkili Kavramlar	1) Hiç gitmedi	13	19,96	2	11,433	.003	1-2* 1-3*
	2) 57-65 aylık	43	41,33				
	3) 66 ay ve üzeri	20	44,48				
Test 4 Nicel Kavramlar	1) Hiç gitmedi	13	27,42	2	4,044	.132	-
	2) 57-65 aylık	43	40,95				
	3) 66 ay ve üzeri	20	40,43				
Test 5 Şekil Sınıflandırma	1) Hiç gitmedi	13	24,92	2	6,263	.044	1-2*
	2) 57-65 aylık	43	42,30				
	3) 66 ay ve üzeri	20	39,15				
Test 6 Matrisler	1) Hiç gitmedi	13	24,92	2	6,233	.044	1-2*
	2) 57-65 aylık	43	42,24				
	3) 66 ay ve üzeri	20	39,28				
Toplam Test	1) Hiç gitmedi	13	20,96	2	9,982	.007	1-2*
	2) 57-65 aylık	43	42,66				
	3) 66 ay ve üzeri	20	40,95				

### Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Devam Durumları Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 öğrenciden 13'ünün okula “hiç gitmediği”, 44'ünün “1-12 ay” arası, 10'unun “13-24 ay” arası ve dokuzunun “25 ay ve üzeri” okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir (Tablo 5). Okul öncesi eğitime devam durumu değişkenine göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiki olarak farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre, toplam test ( $x^2=16,332$ ;  $p<.05$ ), sözcük dağarcığı ( $x^2=16,436$ ;  $p<.05$ ), ilişkili kavramlar ( $x^2=16,304$ ;  $p<.05$ ), şekil sınıflandırma ( $x^2=11,937$ ;  $p<.05$ ) ve matrisler ( $x^2=11,705$ ;  $p<.05$ ) alt testlerinde anlamlı farkın olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir (Tablo 5). Sözel muhakeme ( $x^2=7,812$ ;  $p>.05$ ) ve nicel kavramlar testinde ( $x^2= 6,468$ ;  $p>.05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı fark ( $p>.05$ ) bulunamamıştır (Tablo 5).

Anlamlı fark bulunan testlere ilişkin olarak hangi gruplar arasında farkın bulunduğunu anlamak üzere çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, sıra ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitime “hiç gitmeyenler” ile sözcük dağarcığı “13-24 ay” (SO=58,55), ilişkili



kavramlar "1-12 ay" (SO=38,41), "13-24 ay" (SO=49,00) ve "25 ay ve üzeri" (SO=47,56), şekil sınıflandırma "13-24 ay" (SO=56,70), matrisler testinde "13-24 ay" (SO=56,40) ve test toplamında "13-24 ay" (SO=57,45) ve "25 ay ve üzeri" (SO=44,83) okul öncesi eğitime devam edenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fark olan testlerde okul öncesi eğitime gitmeyenlerin diğer gruplardan daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Eğitime Devam Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Devam Durumu	n	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Çoklu Karşılaştırma (U)
Test 1 Sözcük Dağarcığı	1) "Hiç gitmedi"	13	21,73	3	16,436	.001	1-3*
	2) "1-12 ay"	44	39,63				
	3) "13-24 ay"	10	58,55				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	34,94				
Test 2 Sözel Muhakeme	1) "Hiç gitmedi"	13	25,77	3	7,812	.050	-
	2) "1-12 ay"	44	38,26				
	3) "13-24 ay"	10	49,00				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	46,39				
Test 3 İlişkili Kavramlar	1) "Hiç gitmedi"	13	19,96	3	16,304	.001	1-2*
	2) "1-12 ay"	44	38,41				1-3*
	3) "13-24 ay"	10	54,85				1-4*
	4) "25 ay ve üzeri"	9	47,56				
Test 4 Nicel Kavramlar	1) "Hiç gitmedi"	13	27,42	3	6,468	.091	-
	2) "1-12 ay"	44	38,01				
	3) "13-24 ay"	10	45,90				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	48,67				
Test 5 Şekil Sınıflandırma	1) "Hiç gitmedi"	13	24,92	3	11,937	.008	1-3*
	2) "1-12 ay"	44	37,92				
	3) "13-24 ay"	10	56,70				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	40,72				
Test 6 Matrisler	1) "Hiç gitmedi"	13	24,92	3	11,705	.008	1-3*
	2) "1-12 ay"	44	38,91				
	3) "13-24 ay"	10	56,40				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	36,22				
Toplam Test	1) "Hiç gitmedi"	13	20,96	3	16,332	.001	1-3*
	2) "1-12 ay"	44	38,08				1-4*
	3) "13-24 ay"	10	57,45				
	4) "25 ay ve üzeri"	9	44,83				

### Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 anneden 13'ünün "ilkokul", 17'sinin "ortaokul", 32'sinin "lise" ve 14'ünün "üniversite" mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Öğrencilerin annenin eğitim düzeyi değişkeni bakımından hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiki olarak farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre, sözcük dağarcığı ( $x^2=9,069$ ;  $p<.05$ ) ve sözel muhakeme testinde ( $x^2=9,929$ ;  $p<.05$ ) istatistiki olarak anlamlı fark ( $p<.05$ ) bulunurken toplam test ( $x^2=5,214$ ;  $p>.05$ ), şekil sınıflandırma ( $x^2=2,665$ ;  $p>.05$ ), matrisler ( $x^2=1,313$ ;  $p>.05$ ), ilişkili kavramlar ( $x^2=1,707$ ;  $p>.05$ ) ve nicel kavramlar

( $\chi^2=3,255$ ;  $p>.05$ ) alt testlerinde istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir (Tablo 6).

Anlamlı fark bulunan testlere ilişkin olarak hangi gruplar arasında farkın bulunduğunu anlamak üzere çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında sözcük dağarcığı testinde “ilkokul” (SO=26,04) ve “üniversite” (SO=50,21), sözel muhakeme testinde “ortaokul” (SO=38,80) ve “üniversite” (SO=46,39) eğitimi alan annelerin çocuklarının ilkökula hazırbulunuşlukları üniversite mezunu olan anneler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Fark olan testlerde sıra ortalamaları, anne eğitimi üniversite olanlar diğer gruplardan daha yüksek düzeydedir.

**Tablo 6.** Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Anne Eğitim Durumu	n	SO	sd	$\chi^2$	p	Çoklu Karşılaştırma (U)
Test 1 Sözcük Dağarcığı	1) “İlkokul”	13	26,04	3	9,069	.028	1-4*
	2) “Ortaokul”	17	42,32				
	3) “Lise”	32	36,41				
	4) “Üniversite”	14	50,21				
Test 2 Sözel Muhakeme	1) “İlkokul”	13	41,03	3	9,929	.019	1-4*
	2) “Ortaokul”	17	38,80				
	3) “Lise”	32	49,11				
	4) “Üniversite”	14	46,39				
Test 3 İlişkili Kavramlar	1) “İlkokul”	13	34,19	3	1,707	.635	-
	2) “Ortaokul”	17	39,82				
	3) “Lise”	32	36,98				
	4) “Üniversite”	14	44,36				
Test 4 Nicel Kavramlar	1) “İlkokul”	13	34,69	3	3,255	.354	-
	2) “Ortaokul”	17	35,18				
	3) “Lise”	32	37,83				
	4) “Üniversite”	14	47,61				
Test 5 Şekil Sınıflandırma	1) “İlkokul”	13	33,15	3	2,665	.446	-
	2) “Ortaokul”	17	37,06				
	3) “Lise”	32	37,98				
	4) “Üniversite”	14	46,39				
Test 6 Matrisler	1) “İlkokul”	13	34,00	3	1,313	.726	-
	2) “Ortaokul”	17	35,91				
	3) “Lise”	32	41,25				
	4) “Üniversite”	14	39,54				
Toplam Test	1) “İlkokul”	13	29,62	3	5,214	.157	-
	2) “Ortaokul”	17	38,38				
	3) “Lise”	32	37,66				
	4) “Üniversite”	14	48,82				

### Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 babadan 15’inin “ilkokul”, 13’ünün “ortaokul”, 30’unun “lise” ve 18’inin “üniversite” mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiki olarak farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Test sonucuna göre toplam test ( $x^2=2,308$ ;  $p>.05$ ), sözcük dağarcığı ( $x^2=3,939$ ;  $p>.05$ ), sözel muhakeme ( $x^2=4,925$ ;  $p>.05$ ), ilişkili kavramlar ( $x^2=1,707$ ;  $p>.05$ ), nicel kavramlar ( $x^2=0,908$ ;  $p>.05$ ), şekil sınıflandırma ( $x^2=3,548$ ;  $p>.05$ ) ve matrisler ( $x^2=3,146$ ;  $p>.05$ ) alt testlerinde anlamlı fark ( $p>.05$ ) bulunamamıştır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test	Baba Eğitim	n	SO	sd	$x^2$	p
Test 1 Sözcük Dağarcığı	1) "İlkokul"	15	33,43	3	3,939	.26
	2) "Ortaokul"	13	30,85			
	3) "Lise"	30	41,08			
	4) "Üniversite"	18	43,94			
Test 2 Sözel Muhakeme	1) "İlkokul"	15	28,40	3	4,925	.17
	2) "Ortaokul"	13	35,92			
	3) "Lise"	30	43,13			
	4) "Üniversite"	18	41,06			
Test 3 İlişkili Kavramlar	1) "İlkokul"	15	38,67	3	1,592	.66
	2) "Ortaokul"	13	32,96			
	3) "Lise"	30	41,78			
	4) "Üniversite"	18	36,89			
Test 4 Nicel Kavramlar	1) "İlkokul"	15	37,80	3	0,908	.82
	2) "Ortaokul"	13	35,81			
	3) "Lise"	30	37,55			
	4) "Üniversite"	18	42,61			
Test 5 Şekil Sınıflandırma	1) "İlkokul"	15	41,57	3	3,548	.31
	2) "Ortaokul"	13	28,27			
	3) "Lise"	30	39,48			
	4) "Üniversite"	18	41,69			
Test 6 Matrisler	1) "İlkokul"	15	44,43	3	3,146	.37
	2) "Ortaokul"	13	31,96			
	3) "Lise"	30	36,08			
	4) "Üniversite"	18	42,31			
Toplam Test	1) "İlkokul"	15	37,17	3	2,308	.51
	2) "Ortaokul"	13	30,81			
	3) "Lise"	30	40,40			
	4) "Üniversite"	18	42,00			

## Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri Bakımından İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 76 aileden 11'inin "düşük", 62'sinin "orta", üçünün "yüksek" sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 8). Ailelerin ekonomik düzeylerine ilişkin öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiki olarak farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre test toplamında ( $x^2=0,726$ ;  $p>.05$ ) ve sözcük dağarcığı ( $x^2=1,663$ ;  $p>.05$ ), sözel muhakeme ( $x^2=0,372$ ;  $p>.05$ ), ilişkili kavramlar ( $x^2=1,145$ ;  $p>.05$ ), nicel kavramlar ( $x^2=0,105$ ;  $p>.05$ ), şekil sınıflandırma ( $x^2=1,508$ ;  $p>.05$ ), matrisler ( $x^2=1,328$ ;  $p>.05$ ) alt testlerinde anlamlı fark ( $p>.05$ ) bulunamamıştır (Tablo 8).

**Tablo 8.** Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

<i>Test</i>	<i>Sosyo-Ekonomik Düzey</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
<b>Test 1</b> <b>Sözcük Dağarcığı</b>	1) "Düşük"	11	33,23	2	1,663	.43
	2) "Orta"	62	38,82			
	3) "Yüksek"	3	51,17			
<b>Test 2</b> <b>Sözel Muhakeme</b>	1) "Düşük"	11	35,50	2	0,372	.83
	2) "Orta"	62	39,23			
	3) "Yüksek"	3	34,50			
<b>Test 3</b> <b>İlişkili Kavramlar</b>	1) "Düşük"	11	32,05	2	1,145	.53
	2) "Orta"	62	39,37			
	3) "Yüksek"	3	44,17			
<b>Test 4</b> <b>Nicel Kavramlar</b>	1) "Düşük"	11	38,91	2	0,105	.94
	2) "Orta"	62	38,24			
	3) "Yüksek"	3	42,33			
<b>Test 5</b> <b>Şekil Sınıflandırma</b>	1) "Düşük"	11	33,27	2	1,508	.47
	2) "Orta"	62	38,85			
	3) "Yüksek"	3	50,33			
<b>Test 6 Matrisler</b>	1) "Düşük"	11	34,55	2	1,328	.51
	2) "Orta"	62	38,60			
	3) "Yüksek"	3	51,00			
<b>Toplam Test</b>	1) "Düşük"	11	34,91	2	0,726	.69
	2) "Orta"	62	38,73			
	3) "Yüksek"	3	46,83			

### Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulgusu Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla, okul öncesi eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal davranış ve hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen farklı araştırma sonuçları da (Canbulat, 2017; Dereli ve Koçak, 2005; Ekinci-Vural, 2006; Yoleri ve Tanış, 2014) bulunmaktadır.

Yapılan araştırmanın bir diğer bulgusunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı ölçüde etkilemediği belirlenmiştir. Alanyazında farklı araştırma sonuçlarında da (Canbulat, 2017; Yoleri ve Tanış, 2014) benzer sonuçlar bulunmuştur.

Okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkenine göre "hiç gitmeyenler" ile sözcük dağarcığı ve ilişkili kavramlar testinde "57-65 aylıklar" ve "66 ay ve üzeri" olanlar; sözel muhakeme, şekil sınıflandırma ve matrisler testinde, 57-65 ay arası başlayanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kaya ve Akgün (2016) tarafından yapılan farklı bir araştırmada büyük yaş grubu çocukların (60-72 ay) küçük yaş grubuna göre (45-60 ay) okula uyum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular büyük yaş grubunda yer alan öğrencilerin okula uyum ve hazırbulunuşluk konusunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Her öğrencinin bireysel özellikleri farklı olsa da büyük yaş grubundaki

öğrencilerin fiziki ve diğer gelişimlerinin daha gelişmiş olma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Okul öncesi eğitime devam durumu değişkenine göre “hiç gitmeyenler” ile sözcük dağarcığı, şekil sınıflandırma ve matrisler testinde “13-24 ay arası” ilişkili kavramlar testinde “1-12 ay”, “13-24 ay” ve “25 ay ve üzeri” okula devam eden öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulgusundan farklı olarak Kaya ve Akgün (2016) tarafından yapılan çalışmada okula devam durumu ile okula uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte yapılan araştırma bulgusunu destekler şekilde Bracken ve Fischel (2007) yaptıkları çalışmada, dört yaşından itibaren okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği ve okula hazır oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Okula sürekli devamsızlığı bulunan öğrencilerin gerek okul kültüründen uzak kalmaları gerekse akademik beceriler yönünden geri kalmaları okul başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okula devamı sağlanan öğrencilerin okul kültürüne daha çabuk uyum sağlayabilmeleri ve okula hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olması daha olasıdır.

Araştırmada baba eğitim durumunun öğrencinin hazırbulunuşluğunu anlamlı ölçüde etkilemediği ancak anne eğitim durumu değişkenine göre, sözcük dağarcığı ve sözel muhakeme testinde “ilkokul”, “ortaokul” ve “üniversite” mezunu olanlar arasında “üniversite” mezunu olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Dereli ve Koçak (2005) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin baba eğitim durumundan etkilenmediği ancak anne eğitim durumundan üniversite mezunları lehine anlamlı düzeyde etkilendiği belirlenmiştir. Bu bulgular, annelerin çocukların eğitim süreçlerini destekleme konusunda babalara göre daha fazla süreçte yer aldıklarına ilişkin bilgi sunmaktadır.

Bu çalışmada sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin okula hazırbulunuşluklarını etkilemediği bulunmuştur. Yorgun ve Sak (2021) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarda da sosyoekonomik düzeyin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı ölçüde etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim alan, erken yaşlarda okula başlayan öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim programlarında önceki öğrenmeler sonraki öğrenmelere temel oluşturmaktadır. Bu anlamda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal ve bilişsel anlamda eğitim sistemine katılımları ve ilkokula hazırbulunuşlukları daha başarılı ve okulöncesi eğitim alanlar lehine bulunmuş olabilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini, erken yaşlarda okul ile tanışmanın öğrencilerin sözel, sayısal ve sözel olmayan muhakeme yeteneklerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Araştırmaya

katılan öğrencilerden okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri “orta” ve “yüksek” düzeyde bulunurken almayanların “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların %76’sının ilkokula hazırbulunuşluğunun “yüksek” düzeyde, %20’sinin “orta”, %4’ünün ise “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sözel, sayısal ve sözel olmayan muhakeme yetenek düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması öğrencilerin ilkokula geçiş süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Okul öncesi eğitimle daha erken yaşlarda tanışan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması sebebi ile sonraki eğitim kademelerine önemli katkılar sağlaması muhtemeldir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından velilere yönelik erken çocuklukta okul öncesi eğitimin önemine yönelik seminerler düzenlenebilir.

Okul yönetimi ve rehberlik servisleri tarafından ilkokul kayıt dönemlerinde, özellikle okul öncesi eğitim almamış ve kayıt erteleme hakkı bulunan öğrencilerin okul öncesi eğitime yönlendirilmeleri sağlanabilir.

Yapılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yapılan araştırma Ankara ili Çubuk ilçesinde bünyesinde ana sınıfı bulunan bir ilkokuldaki okul öncesi dönem öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Farklı bölge ve daha fazla okulu içine alan boylamsal araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı yalnızca çocuk, anne ve babaya ilişkin demografik verilerden elde edilen verilerin analiz edilmiş olmasıdır. Yönetici, öğretmen ve okula ilişkin bilgileri de ele alan farklı demografik değişkenlerle de araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akkaş, M. & Tozduman-Yaralı, K. (2022). Bir devlet hastanesinde çocuk gelişimi birimine yönlendirilen konsültasyonların değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 135-148. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.952374>
- Atış-Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bağçeli-Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bracken, S. & Fischel, J. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *A Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 10, 109-126. <https://doi.org/10.1080/15240750701487868>
- Buldu, M. & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6292>
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefedergi/issue/30766/332513> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Dereli, E. & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 245-253. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924061> sayfasından erişilmiştir.
- Eken, Ö., Tosun, N. & Tuzcu- Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- 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*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7798/102150> sayfasından erişilmiştir.
- İnal, G. & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel yetenekler testi form 6'nın 61–72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 198-207. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5397/%c4%b0NAL%2c%20G%c3%>



- [b6zde%3b%20%c3%96MERO%c4%9eLU%2c%20Esra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://doi.org/10.17051/io.2016.51992) sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324. <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Examination of the effects of the montessori method on preschool children's readiness to primary education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2104-2109. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962690.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Konuk-Er, R., Karaman, E. & Yıldırım-Doğru, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecini değerlendirmesi: Risk grubunda yer alan çocuklar açısından. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 153-170. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.926>
- Lohman, D. F. & Hagen, E. P. (2001). *Cognitive abilities test (Form 6)*. Itasca, IL: Riverside
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Özaslan, H. & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213-237. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224>
- Sağırılı, M. (2022). İlk okuma yazma öğretim sürecine veli etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 385-414. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.185>
- Tarçoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (covid-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Türkyılmaz, M. İ. & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>
- Ursache, A., Blair, C. & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Dev Perspect*, 6(2), 122-128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>

- Uyanık, G., Bayındır, D. & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1090-1104. <https://doi.org/10.17755/esosder.811871>
- Vatansever-Bayraktar, H. & Kendirci, M. (2018). Investigation of primary school students' school readiness levels. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 808-853. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/311375/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, Ş. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>
- Yorgun, E. & Sak, R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 11-32. <https://doi.org/10.37754/737103.2021.612>

### Extended Summary

The foundation of social relations of individuals is laid in preschool and primary school ages. The educational service provided to children during these periods and the quality of it significantly affect the later life of the child as an individual. The education process in primary school are affected by factors such as curriculum, teacher, family, school, environment, individual characteristics of the student and readiness levels (Sağırlı, 2022). Readiness is a process that includes the readiness of the school and society as well as the child (Bağçeli-Kahraman, 2012, p. 10). Primary, secondary and high school education is compulsory in Turkey while preschool education is optional (MEB, 2014). During the period of the global pandemic, some families send their children to primary school without preschool education for health reasons or other reasons. The experiences that children have in reading and writing before starting their education in schools where literacy programs are applied affect their school success (Erkan and Kırca, 2010). The school readiness level and school starting age are considered as important in Turkey as much as they are in the world, and they cover many aspects such as readiness, physical, socio-emotional, mental, linguistic, adaptive, and personal development and learning approaches of children (Buldu and Er, 2016). It is observed that researches made on this subject in literature focus on opinions about primary school readiness (Konuk-Er, Karaman and Yıldırım-Doğru, 2022; Özaslan and Baba-Öztürk, 2022), self-regulatory skills and readiness (Blair and Raver, 2015; Ursache, Blair and Raver, 2012; Uyanık, Bayındır and Değirmenci, 2021), preschool education and social behavior skills (Ekinci-Vural, 2006; Türkyılmaz and Pekdoğan, 2019) and the effects of the Montessori

method on readiness (Kayılı and Arı, 2011). However, there is a limited number of studies on determining the levels of primary school readiness (Vatansever-Bayraktar and Kendirci, 2018). Determining the level of primary school readiness is considered important in terms of directing the child to the right level of education. In some countries, readiness tests are applied to children and the child's multi-aspect maturity levels are determined (Erkan and Kırca, 2010). In this sense, it is considered important to evaluate the students who receive and do not receive preschool education in terms of their level of primary school readiness.

It is thought that this research will fill an important gap in order to reveal the current situation. The aim of the research is to examine the primary school readiness levels of students based on their preschool educational background and some demographic variables. In the research, relational survey model, one of the descriptive research methods, was used to determine the readiness levels of students depending on their preschool educational background.

The study group of the research comprised of 76 persons who participated voluntarily in the research among 180 students; 135 were continuing preschool education in Şehit Emre Tunca Primary School, the District of Çubuk, Province of Ankara, and 45 were recorded as candidates but did not attend preschool education.

In order to collect data in the study, Cognitive Skills Test Form 6, developed by Lohman and Hagen in 2001, with a total reliability of  $r = 98.4$ , adapted to Turkish by Inal and Ömeroğlu (2011), was used. The KR-20 reliability value of the test used in the research was found as .76 for the Verbal Dimension, .82 for the Numerical Dimension, .70 for the Non-Verbal Dimension, and .91 for the total of the BYT Form-6 (Inal and Ömeroğlu, 2011).

Descriptive statistics were calculated for all sub-purposes of the research. For the first sub-purpose, the student readiness score was evaluated as low in the range of 0-40, as medium in the range of 41-80 and as high in the range of 81-120. Analyses were made by using the Mann-Whitney U Test for the second and third sub-purposes of the study, and the Kruskal Wallis Test for the other sub-purposes.

Based on the findings obtained in the research; it was concluded that the verbal, numerical and non-verbal discernment levels of students who received preschool education were significantly higher than those who did not receive preschool education. In another finding of the study, it was determined that the gender variable did not significantly affect the level of readiness of students.

Based on the findings related to the variable of school starting age; students in the older age group are more advantageous in terms of adaptation to school and readiness. When looking at the findings in relation to school readiness with respect to the variable of the preschool educational background; a significant difference was found between students who "did not attend at all" and those who attended school between "1-12 months", "13-24 months" and "25 months and more" in the related

concepts test, and those who attended school between "13-24 months" in the vocabulary, classification of the shapes, and matrix tests.

The research revealed that the educational background of the father did not affect significantly the readiness of the student. However, in terms of the variable of the educational background of the mother, a significant difference existed in favor of children of mothers who graduated from "university" among children whose mothers had graduated from "high school", "primary school" and "university" in the vocabulary and verbal discernment test.

In this study, it was found that socio-economic level did not affect the school readiness of the students. The results of this study show that receiving preschool education significantly affects the level of primary school readiness of students, and that acquaintance with school at an early age makes significant contributions to the verbal, numerical and non-verbal discernment skills of the students.

From the results obtained, it can be said that preschool education has a positive effect on the level of primary school readiness of students. The inclusion of preschool education in the scope of compulsory education by the Ministry of National Education can make significant contributions to the transition of students to primary school.

Seminars for parents on the importance of preschool education in early childhood can be organized by the Ministry of National Education. School management and guidance services can ensure that students who have not received preschool education and have the right to postpone registration, in particular, are directed to preschool education during primary school registration periods.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 12.01.2022 tarih ve 262812 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.


# Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye İlişkin Metaforik Algıları


## The Metaphorical Perceptions of Prospective Turkish Teachers on Critical Listening

Selim Emiroğlu, Fatih Arslanbaş, Gizem Işkın

### Yazar Bilgileri

**Selim Emiroğlu**   
Doç. Dr., İstanbul Aydın  
Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,  
[selimemiroglu@aydin.edu.tr](mailto:selimemiroglu@aydin.edu.tr)

**Fatih Arslanbaş**   
Öğr. Gör., İstanbul Aydın  
Üniversitesi, Aydın TÖMER,  
[fatiharslanbas@aydin.edu.tr](mailto:fatiharslanbas@aydin.edu.tr)

**Gizem Işkın**   
Yüksek Lisans Öğrencisi,  
İstanbul Aydın Üniversitesi,  
Türkçe Eğitimi,  
[gizemiskin@stu.aydin.edu.tr](mailto:gizemiskin@stu.aydin.edu.tr)

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Formun birinci bölümü Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerine ayrılmış, ikinci bölümünde ise adayların eleştirel dinlemeye yönelik görüşlerini belirlemek ve farklı metaforlar elde etmek amacıyla "Eleştirel dinleme benim için ... gibidir çünkü ..." şeklinde eksik bırakılmış üç cümleye yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adayları eleştirel dinlemeye yönelik 119 geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforların 89'u tekrar etmemektedir. Söz konusu metaforlar kavramsallaştığı alana göre 15 kategori altında toplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinleme için en çok kullandıkları ilk üç metaforun "su" (%4,20), "kitap" (%2,52) ve "bakış açısı" (%1,68) olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada bazı Türkçe öğretmeni adaylarının ikinci veya üçüncü metaforu üretirken zorlandıkları, dile getirdikleri metaforu gerekçelendirirken metaforla doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalar yaptıkları ve tercih ettikleri metaforların genel olarak birbirine benzediği ancak tekrarların az olduğu tespit edilmiştir. Bazı kategori ve kavramlarda cinsiyete dayalı farklar belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Eleştirel Dinleme  
Metafor  
Algı

**Keywords**  
Critical Listening  
Metaphor  
Perception

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 13.09.2022  
Düzeltilme: 17.10.2022  
Kabul: 12.12.2022

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about critical listening. The research was conducted in accordance with the phenomenology design. The study group of the research consists of 50 pre-service teachers studying in Turkish Language Teaching program, Faculty of Education, İstanbul Aydın University in the Spring Semester of 2020-2021 Academic Year. A form developed by the researchers was used to collect the research data. The first part of the form was devoted to the personal information of the prospective Turkish teachers, and the second part included three sentences that were left incomplete as "Critical listening is like... for me because..." in order to determine the views of the prospective teachers on critical listening and to obtain different metaphors. The data collected from the pre-service teachers were analyzed by content analysis technique. Based on the findings obtained from the study, prospective Turkish teachers produced 119 valid metaphors for critical listening. 89 of these metaphors were not repeated. These metaphors were grouped under 15 categories depending on the conceptualized area. It was revealed that the first three metaphors most frequently used by prospective Turkish teachers for critical listening were "water" (4.20%), "book" (2.52%) and "point of view" (1.68%). In the study, it was determined that some prospective Turkish teachers had difficulty in producing the second or third metaphor, they made explanations that were not directly related to the metaphor while justifying the metaphor they expressed, and the metaphors they preferred were generally similar to each other, but there were few repetitions. Gender-based differences were identified in some categories and concepts. Based on these results, various suggestions were made for future studies.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. & Işkın, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algıları. *TEBD*, 21(1), 97-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174416>

## Giriş

Dil; insanoğlunun var oluşunu ve evreni ifade etmek için faydalandığı, insan ilişkilerini yöneten gizemli bir yeterlidir. Bilim adamlarının farklı tanım ve açıklamalarla varlığını, yapısını ortaya koydukları dil, sağlıklı bir bnyeyle hayata başlayan bir insanın yeterli evre şartlarının da oluşması hâlinde kolayca kazanacağı edimsel bir araçtır.

Güncel Türkçe Sözlük'te dil "insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022) biçiminde belirtilir. Bu anlaşma aracı sistemli bir yapı özelliği gösterir. "Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir." (Aksan, 2003, s. 55). Dil, sistematik özellikleri ve kültürle olan birebir ilişkisi nedeniyle kendini insanlara kabul ettirir. İnsan dile bağlı, bağımlı olduğu kadar; dili geliştirip yönetecek yetkinliklere de sahiptir. Dil, kendi kendini yönetirken bir özne gibi davranır. Ancak insanlar tarafından araç olarak kullanıldığında bir nesneye dönüşür.

Dilin dört temel becerisi vardır. Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Söz konusu beceriler dilin edinilmesi, öğrenilmesi ve ifade edilmesinde rol alır. Dil becerilerinin gelişmiş olması ve eğitimlerle geliştirilmesi, sağlıklı toplum ilişkileri bakımından önemlidir. "Günümüzde bireylerin iletişim kurarken birbirlerini anlamamalarının veya duygu ve düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı ve doğru bir şekilde aktaramadıklarını düşünmelerinin temelinde dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olması yatmaktadır." (Kemiksiz, 2015). Dilde görülen bu eksiklik, becerilerin etkili bir şekilde kullanılıp işletilememesinden kaynaklanır. Dile ait tüm bilgiler ancak becerilerle ađđa çıkar ve insan ilişkileri bu temel becerilerle anlam ve değer kazanır.

Dil becerileri anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) olarak iki ana başlık altında değerlendirilse de bu becerilerin birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olduğu bilinen bir gerçektir. Bir becerinin gelişmiş olması veya olmaması, diğer dil becerilerini de benzer doğrultuda etkiler. Bu nedenle tüm dil becerilerinde yetkinliğe ulaşmak hedeflenir.

Bireyin, başta eğitim ğretim ortamları olmak üzere, tüm yaşamında başarıyla kullanması gereken ilk beceri dinlemedir. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bu becerinin henüz anne karnındayken edinilmeye başlandığı, dinlemeden sonra sırasıyla dilin diğer becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın kazanıldığı vurgulanmaktadır (Doğan, 2010; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Melanlıoğlu, 2012).

Dinleme, ilk kazanılan beceri olmasının yanı sıra bireyin günlük hayatta en sık kullandığı beceridir. "İnsanların günlük olarak iletişimde harcadıkları zamanın dağılımı aşağıdaki gibi yapılabilir: Dinleme %45, konuşma%30, okuma ve yazma birlikte %25" (Aldyab, 2017). Imhof (2008),



ilkokul öğrencilerinin bile okuldaki zamanlarının %60'ını dinleyerek geçirdiklerini vurgulamıştır (aktaran Azizoğlu ve Okur, 2021). Bireyler gün içerisinde okul, ev, hastane, ulaşım araçları ve alışveriş gibi günlük aktivitelerini gerçekleştirdikleri ortamlarda ya da televizyon, telefon, tablet gibi sanal iletişim araçlarının karşısında dinleyici konumunda bulunurlar. Yaşanan bu iletişim sürecinde ise %40 dinleme, %35 konuşma, %16 okuma ve %9 yazma becerileri kullanılmaktadır (Burley-Allen, 1995, s. 2). Bu tür istatistikler dinlemenin insan hayatında ne kadar fazla yer tuttuğunu ve önemini ortaya koymaktadır.

Birey günlük hayatta pek çok kez dinlemeye maruz kalır. Bu dinleme istemli veya istemsiz olabilir. Tepkiye dayalı veya tepki veril(e)meyen çeşitli iletişimlerde söylenenleri doğru bir şekilde anlayıp yorumlamak etkili bir dinlemeyi zorunlu kılar. Çünkü konuşmacıdan veya yayın organlarından, araçlardan ulaşan konuşmanın (sesin) net ve pürüzsüz bir şekilde yerini bulması için dinleyicinin, dinlemenin st aşamaları olan anlama, yorumlama ve tepkide bulunma süreçlerini başarıyla yerine getirmesi gerekir. "Dinleme, dilsel verinin zmlendiği önemli bir öğrenme alanıdır. Dinleme, sesle başlasa da sestem öte, duygu ve düşünceyi anlamak ve anlaşılan şeye uygun tepki vermektir." (Emiroğlu, 2021). Sözlü iletişim sürecinde etkili bir dinlemenin sağlanabilmesi için bireyin karşı tarafı edilgin bir şekilde değil; etkin ve dikkatli bir şekilde dinlemesi, zihinsel analizlerle hedeflenen anlamı inşa etmesi, uygun tepkilerle iletişimi devam ettirmesi veya sonlandırması gerekir.

Dinleme ve işitme aynı şeyler değildir. Birey günlük hayatta dinlemeye maruz kaldığı gibi işitmeye de maruz kalır. Fakat dinleme, işitmenin ardında ve ötesindedir. Dinlemede, işitmeden farklı olarak seçiciliğin olduğu görülür. Dinleme için "dikkatli bir seçim" denilebilir. "Dinleme aslında tamamen bir odaklanma işidir ve dinlemedeki başarı dinleyicinin ne kadar dikkat ettiğine ve işittiği sesler içinden işine yarayacak olanları seçebilme yeteneğine bağlıdır." (Doğan, 2013, s. 162). Bu seçim, iyi bir dinleyicinin özelliklerindedir. "İyi bir dinleyici her zaman konuşmanın genel amacıyla ilişkili olmayandan ilişkili olanı, zandan olguyu ve genellemeden ayrıntıyı ayırt etmeye çalışır." (Calp, 2010, s. 174). Bu çaba, oluşan anlamla değer bulur.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda araştırmacılar çeşitli çalışmalar yürütmektedir ve "ihmal edilmiş beceri" olarak nitelenen bu becerinin geliştirilip iyileştirilmesinin yollarını aramaktadır. Dinlemenin ihmal edilmiş olması, dinleme becerisinin doğuştan edinildiği ve bireyin bu beceriyi kendi kendine geliştirebileceği düşüncesinden kaynaklanır. Bu nedenle dinleme becerisinin eğitim öğretimdeki yeri, okuma ve yazma becerisinin gerisinde kalmıştır. Türkiye'de, özellikle son yirmi yılda, dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu noktada Trk dersi ğretim programlarında dinleme becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Geçmiş yıllarda hazırlanan ğretim programlarına bakıldığında ilköğretim birinci kademe programlarında dinleme becerisi 1924'te yer almamaktadır. İlerleyen zamanlarda, 1926 ve 1948'de hazırlanan



programlarda ise dinleme becerisine yönelik kazanımlara doğrudan yer verilmemiştir (zbay ve Melanlıoğlu, 2012). Dinlemeye yönelik “duyma” ifadesi programlarda yer bulmuştur fakat duymanın dinlemeyi karşılayıp karşılamadığı tartışılır.

1968’de “dinleme” dil etkinlikleri arasında sayılmış ve dinlemenin diğer etkinliklerle bir arada verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 1968’de hazırlanan program, dinlemeye ve bu becerinin eğitimine yönelik nitelendirmelerin yapıldığı önemli bir programdır. Bu programla birlikte bazı muğlak ifadeler netleştirilmiş ve dinleme bir “beceri” olarak ele alınmıştır. 1981 Programı’nda ise “dinleme” becerisinin ğretimi genel amaç seviyesinde yer almaktadır. Bu programla birlikte dinlemenin bir alışkanlığa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Programda “dinleme” bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil, “anlama” başlığı altında değerlendirilmiştir.

2005 İlköğretim Trk Dersi ğretim Programı’yla birlikte “dinleme” ayrı bir öğrenme alanı olarak kendini gösterir. Bu programda dinlemenin amaçlı bir zihinsel etkinlik olduğu yönündeki vurgu önemlidir. Dinlemenin kazanımları sınıf düzeylerine göre belirtilmiş, dinleme stratejilerine yer verilmiştir.

2019 Trk Dersi ğretim Programı’nda dinleme (izlemeyle birlikte) dört temel dil becerisinden biri olarak yer alır. Sınıf düzeylerine göre kazanımları belirtilen dinlemenin, programda toplamda 98 kazanımı bulunur. Sarmal zellik gösteren bu kazanımlardan 46’sı 1-4. sınıf, 52’si 5-8. sınıf düzeyindedir. Programda “dinleme” eylem olarak 76, eylemsi olarak 8 kez tekrar eder (Emiroğlu ve Pınar, 2021).

Dinleme becerisine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında dinlemeye yönelik farklı yöntem, tür, teknik, strateji ve sınıflandırmaların yapıldığı görülür. Trk ğretim programlarında dinleme yöntem ve teknikleri katılımlı, katılımsız, seçici, yaratıcı, not alarak, empati kurarak ve eleştirel dinleme olarak açıklanmaktadır. Özbay (2009) dinleme türleri başlığı altında ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel dinleme türlerine yer verir. Tompkins (2021), dinleme stratejilerini ayırt edici, estetik, çözümleyici ve eleştirel dinleme olmak üzere dört ayrı başlıkta inceler. Cihangir-ankaya (2004), etkili ve etkisiz dinleme başlıkları altında oluşturduğu tabloda katılımcı dinleme, edilgin dinleme, empatik dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, derinlemesine dinleme, çözümleyici dinleme, etkin/aktif dinleme, dikkatle dinleme ve yorumlayıcı dinlemeyi etkili dinleme; yetersiz dinleme, kalıplaşmış dinleme, yüzeysel dinleme, görünüşte dinleme, seçerek dinleme, duyguya saplanarak dinleme, savunucu dinleme ve tuzak kurucu dinlemeyi de etkisiz dinleme başlıkları altında toplamıştır. Nasıl ki birçok okuma yöntem ve tekniği sesli ve sessiz okuma başlıkları altında yer alıyorsa aynı şekilde birçok dinleme tür, yöntem ve tekniği de etkileşimli ve etkileşimsiz dinleme başlıkları altında sıralanır.

Görsel ve işitsel cihazların hayatımızda daha fazla yer almasıyla birlikte bireyler dinledikleri bilgileri sorgular hâle gelmiştir. Günümüzde bireyler aynı anda birçok kaynaktan dinlemeler yapmakta ve farklı bilgi girdilerine maruz kalmaktadır. Bu bağlamda birey işittiklerini/dinlediklerini çeşitli süzgeçlerden geçirip zihinsel analizlere başvurmaktadır. Söz konusu analiz ve değerlendirmeler, eleştiriyile birlikte artık özel bir yetenek gibi ele alınmakta, bu noktada çalışmalar yürütölmektedir. Bireyin dinleme esnasında, dinlediklerini tam olarak kavrayabilmesi, eleştirebilmesi ve değerlendirmeler yapması “eleştirel dinleme” denilen dinleme türünün hassasiyetle ele alınması gerektiğini göstermiştir.

Eleştirel dinleme alanyazında bir dinleme türü olarak yer alır. “Eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir.” (Özbyay, 2009, s. 135). Bu dinleme türüyle ilgili araştırmalar 1940’lı yıllara dayanır. Brewster (aktaran Azizoğlu ve Okur, 2021) bu durumun nedenini II. Dünya Savaşı sırasında ABD tarafından hem askerlere hem de sivil halka eleştirel dinleme eğitimi verilmesinin planlanmasından kaynaklandığını belirtse de Azizoğlu ve Okur (2021) eleştirel dinlemenin önemini sadece bununla sınırlamanın yanlış olacağını vurgulamıştır.

Eleştirel dinleme kişinin günlük hayatıyla ilişkilidir. Günümüzde iletişimin sadece tek bir kaynak tarafından gerçekleştiğini söylemek doğru olmaz. İletişimin odak noktasında her ne kadar “insan” bulunsa da medya ve teknolojinin getirdiği yeniliklerle farklı kaynaklardan iletişim ağı kurulmakta ve gönderici–alıcı arasında çok çeşitli iletişimler oluşmaktadır. Kişilerin dinlediklerini sorgulayarak, analiz ve değerlendirmelerde bulunarak dinleme faaliyetini yürüttükleri düşünöürse eleştirel dinlemenin, dinleme türleri arasında ilk sırada olduğu hatta eleştirel dinleme adı altında yeni bir dil becerisinin geliştiği söylenebilir.

Eleştirel dinleme, genel anlamda, ileri düzey dinleme anlamına gelmektedir. “Eleştirel dinleme, aynı zamanda, konuşmacının bakış açısını, kullandığı kaynakları ve dayanak noktalarını değerlendirme, tutarlılığı sorgulama, metindeki önemli bilgileri belirleme ve fikirler arası bağlantı kurma gibi becerilerin edinilmesini sağlar.” (Trace, 2013). Bu bağlamda eleştirel dinleme, dinlenenleri iyi bir şekilde kavrayıp değerlendirerek, sorgulamalar yürüterek bir sonuca ulaşılması basamaklarını kapsamaktadır.

Günümüzde çok boyutlu iletişim içerisinde medya araçları tarafından birtakım bildirimlere maruz kalınmaktadır. Dinlemeyi hedefleyen aktarımlarda karşı tarafı ikna edici konuşmalar, manipölasyonlar veya propagandalar bulunmaktadır. Birey, böyle durumlarda, etkili bir dinleme gerçekleştirirse dinlediklerini eleştirel bir şekilde sorgulayıp değerlendirebilir. Böylece eleştirel dinlemenin basamakları gerçekleşir. Cihangir-Çankaya (2004) bireyin dinleme sürecinde ön yargısız dinleme yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Söylenenler etkili bir şekilde analiz edilip değerlendirilmelidir. Bir başka ifade ile eleştirel dinleme sürecinde yargısız ve eleştirel olmak gerekir.

Dinlemenin bilincine, bilişsel yeterliğine sahip dinleyiciler eleştiredir. Eleştirel dinleyici, dinleme sırasında adeta zihnindeki kontrol listesini kullanır. Dinlediklerinin eleştirel bir şekilde cözümlemesi sorumluluğunu üstlenir, olumlu ve olumsuz değerlendirmelerde bulunur. Dinlediklerinde geçen ikna unsurlarını, propagandayı, manipölasyonları, çelişkili ifadeleri, tutarsızlıkları, duygusallığı, aldatıcı ifadeleri, çarpıtmaları, kafa karıştırıcı ifadeleri, hedef göstermeleri, tehditleri, riskleri vb. olduğu kadar; konuşmaya yansıyan nesnellıği, tutarlılığı, örneklerin uygunluğunu, konuşma kompozisyonunu, niyeti ve dil kullanımını da sorgular. Mesajları kavrayıp anlam kurmaya çalışırken bir yandan da kritikte bulunur. İrdeleme ve incelemelerle etkili sonuçlara ulaşır.

Eleştirel dinleyici; kelime israfını sezer, işe yarar bilgiyi boş konuşmadan ayırt eder, hedefe odaklı ve yapıcı bir bakış açısıyla dinler. Dinlemenin zor ve sabır gerektiren bir iş olduğunu bilir, gereken sorumluluğu üstlenir.

Eleştirel dinleme, bireyin eleştirel düşünme becerisini de geliştirir. Birey, eleştirel dinlemede söylenenleri sorgulayarak analiz ederken düşünme yetisini de etkili bir şekilde kullanmaktadır. Çünkü “Eleştirel dinlemenin temelinde soru sorma vardır.” (Arı, 2010, s. 285). Bu sorular dinleyici tarafından, kendi kendine cevaplanır. İte olup biten bilişsel bu deneyim, stratejiktir. Bu bakımdan eleştirel dinlemenin, dinleme stratejileri içinde en önemlisi olduğu söylenebilir.

Eleştirel dinleme üst bilişsel nitelikler taşır. Goh’a (1998) göre eleştirel dinleme sırasında üst biliş stratejileri kullanılır ve konuşmacının hangi algıyı taşıdığı kontrol edilir. Bu bağlamda eleştirel dinleme sürecinde etkin bir katılımcı ve gözlemcinin olması beklenir. Eleştirel dinlemede birey; dinleme sırasında hem dinlediklerini hem de nasıl dinlediğini inceler ve kontrol eder. Bu yönüyle eleştirel dinleme, en zor dinleme stratejilerinden biridir.

Eleştirel dinleyici, konuşmacıdan daha aktiftir. Konuşan, söylediklerine ve çağrışımlarına odaklanmışken eleştirel dinleyici söylenenlere, çağrışımlara ve konuşana odaklanmıştır. Bu anlamda konuşmacının bir adım önündedir. Eleştirel dinleyici sadece konuşanı ve konuşma malzemesini, kulağına ulaşan ses, söz ve yayınları değil, kendisini de eleştirir, sorgular. İ sesinin onu nereye, hangi çağrışımlara sürüklediğini; duygu ve düşünceleri arasındaki geçişleri, niyetini ve algısını da sorgular. Objektifliği hem kendisi hem de konuşmacı için geçerlidir. Ön yargılarından uzak dinler ve dinlemenin hakkını verir.

Eleştirel dinleme pasif bir dinleme olmayıp bireyin etkin ve etkili olduğu bir süreçtir. “Etkili dinleme derin ve genelde açığa vurulmayan duygu ve anlamları anlamaya çalışmak için sözcüklerin altına iner.” (Robertson, 2004, s. 74). Duyulamayanı dinleme, sesletilemeyen algılama biçimindeki bu dinleme türü, ayın karanlık yüzü gibi görülmeyen ama bilinen bir yapıyı ortaya koyar.

Eleştirel dinlemenin farklı boyut ve basamakları bulunmaktadır. Özbay'a (2009, s. 54) göre eleştirel dinlemenin dört temel basamağı vardır. Bunlar:

1. Dikkat,
2. Sorgulama,
3. Çözümleme ve
4. Yargıya varmadır.

Dinleme sırasında bu basamakların etkili bir şekilde kullanılması gerekir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel dinleme, dinleme stratejisi olarak yer alır. 8. sınıf düzeyinde eleştirel dinlemeye "T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımının altında bulunan açıklamayla (Seçici, yaratıcı, *eleştirel*, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.) yer verilir. Eleştirel dinlemenin ne olduğu kaynaklarda açıklanmıştır. Ancak canlı kaynak diyebileceğimiz insanların-nesillerin eğitilmesi görev ve sorumluluğunu üstlenmiş öğretmen adaylarının-eleştirel dinlemeyi nasıl algıladıklarını ortaya koymak gerekir. Bu noktada metaforlardan faydalanılabilir. Eleştirel dinlemenin ne ifade ettiği, metaforlar aracılığıyla netleştirilebilir.

Metafor, Türkçe sözlükte "meczaz" olarak ifade edilmiş ve "bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s. 1641). Cerit (2008) metaforların bireyin çevreyi ve hayatı açıklamaya çalıştıkları araçlar olduğunu belirtir. Birey bir kavramı açıklarken benzetmeler yapar ve bu benzetmelerden hareketle algısını ortaya koyar.

Metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Bu kavramı Koç (2014) "bireylerin somut ya da soyut herhangi bir olgu, durum ve/veya süreç hakkındaki algı ve tutumlarının belirlenmesini sağlayan, söz konusu unsurlara yönelik zihinlerinde yer alan kavramsal karşılıklar" şeklinde tanımlamaktadır.

Metafor çalışmaları ile bilinen Lakoff ve Johnson'a (2005) göre metafor "Bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlamak ve tecrübe etmek, bir düşünce malzemesinin, insan kavrayışının bir şekli ile ifade edilme sürecidir. Metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürüdür." Bu bağlamda metaforlar kişilerin düşünce dünyasına yön vermektedir.

Metaforlar herhangi bir konu ile aracı kavramlar arasındaki etkileşimli bağlantıyı ortaya koymaktır (Kintsch, 2000). Bu çerçevede "Metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanır." (Saban, 2004). Metafor kullanma; bireylerin söylemek istediklerini daha

az sözcükle, etkili ve vurgulu biçimde söyleyebilmesine (Girmen, 2007, s. 9), yeterince anlaşılmamış konuların daha iyi ve kolay anlaşılabilmesine, en önemlisi de düşüncelerin özetlenmesini sağlayabilmesine katkı sağlar (Semerci, 2007).

Metaforlar, bireyi yaratıcı düşünmeye ve hayal etmeye teşvik eder. Birey metafor üretirken zihinsel olarak yoğun bir aktivite gerçekleştirir. Çünkü söylenmek istenilen şey daha az kelimeyle ifade edilmek istenir. Zihne bir sınırlama getirmeden yaratıcı düşünme gerçekleşir ve dilin derinliklerine inilir. Bu bağlamda bireyin duygu, düşünce, hayal ve yaşantılarını tanımlamada metaforları kullanması kaçınılmazdır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine (Tiryaki ve Demir, 2016), eleştirel yazmaya (Topçuoğlu-Ünal ve Tekin, 2013), okumaya (Karakuş ve Kozçetin, 2016), dört temel dil becerisine (Bozpolat, 2015; Lüle-Mert, 2013), Türkçeye (Pilav ve Elkatmış, 2013; Sevim, Veyis ve Kınay, 2012), yabancı dil olarak Türkçeye (Kuvaç ve Nerimanoğlu, 2020), kültür dil ilişkisine (Göçer, 2013), öğretmen ve öğrenciye (Aydın ve Pehlivan, 2010), Türkçe ders kitabına (Ceran, 2015) ilişkin algılarını incelemek amacıyla metafor çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ulusal veya uluslararası alanyazında doğrudan eleştirel dinlemeye ilişkin bir metafor çalışmasına ise ulaşamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforları nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

### **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 72) olgubilim araştırmalarını, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmak biçiminde açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının metaforları ve bu metaforları neden tercih ettikleri, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda lisans öğrenimi gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bir örneklem kümesi seçilmiştir.

**Tablo 1.** alışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

	<i>Demografik Özellik</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	40	80
	Erkek	10	20
<i>Sınıf</i>	1. Sınıf	15	30
	2. Sınıf	12	24
	3. Sınıf	13	26
	4. Sınıf	10	20
<i>Toplam</i>		<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılanların 40'ünün (%80) kadın, 10'unun (%20) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya her sınıf düzeyini temsil edecek sayıda kadın ve erkek katılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formun birinci bölümü Türkçe öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine (cinsiyet, sınıf) ayrılmıştır. Formun ikinci bölümünde ise Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla "Eleştirel dinleme benim için ... gibidir çünkü ..." şeklinde eksik bırakılmış üç cümleye yer verilmiştir. Böylece Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin algılarını hangi metaforlarla ortaya koydukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Veriler toplanırken katılımcılar, araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiş, elde edilen verilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı belirtilmiştir. Veriler evrim içi ortamda toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. "Olgubilim deseninde yapılan çalışmalarda veri analizi, anlamları ortaya çıkarabilecek biçimde içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu süreçte; veriler, derin bir işleme tabi tutularak üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. Birbirine benzeyen veriler mantıklı bir biçimde bir araya getirilir ve anlaşılır şekilde düzenlenerek yorumlanır." (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğretmen adaylarının doldurdukları form, Google Form'dan Microsoft Excel ortamına aktarılmış, veriler dikkatli ve titiz bir analize tabi tutulmuştur. Metaforların analizi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verileri daha iyi analiz etmek için bilgisayar ortamına aktarma aşaması (Saban, 2009).

#### A. Kodlama ve Ayıklama:

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, eleştirel dinlemeye ilişkin algılarını üç farklı metaforla ve bunları tercih etme nedenlerini (gerekçelerini) ifade ederek belirtmiştir. Bu aşamada bazı

öğrencilerin metaforları veya gerekçelerinin eksik olduğu görölmüş, metaforu bulunmayan ve gerekçesi olmayan 15 cevabın analizden çıkarılmasına karar verilmiştir.

### **B. Örnek Metafor İmgesi Derleme:**

Boş bırakılan ve eksik doldurulan metafor imgeleri elendikten sonra elde edilen toplam metafor 119'dur. Bu aşamada, elde edilen tüm veriler tekrar gözden geçirilmiş ve her metaforu temsil eden örnek metafor ifadeleri oluşturulmuştur. Cümle düzeyindeki metaforlarla birkaç cümleden oluşan gerekçeler, uygun şekilde ve anlam korunarak, metafor imgesine dönüştürölmüştür.

### **C. Kategori Geliştirme:**

Bu aşamada metaforlar, taşıdıkları ortak özellik ve anlam bakımından irdelenmiştir. Metaforlar konu ve anlam bütünlüğü içinde çeşitli kategorilere yerleştirilmiştir. Toplam 15 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

### **D. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:**

"Geçerlik ve güvenirlilik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için yapılan en önemli ölçüttür." (Saban, 2009). Bu aşamada uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kategoriler, uzmanlar tarafından incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülü  $[(\text{Görüş birliği}/\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$  kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlilik 99,75 olarak hesaplanmıştır.

### **E. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması:**

Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin Microsoft Excel 2016 paket programı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır.

## **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adayları tarafından eleştirel dinlemeye ilişkin geliştirilen metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolarla gösterilmiştir. Ortaya çıkan kategoriler, metaforların kategorilerle ilişkisi bakımından yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının, yazdıkları metaforlarla ilişkili gerekçeleri kodlanarak (Katılımcı: K) verilmiştir.

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye İlişkin Metaforları

No.	Metaforlar	f	%	No.	Metaforlar	f	%
1.	Su	5	4,20	52.	Lamba	1	0,84
2.	Kitap	3	2,52	53.	Trafik lambası	1	0,84
3.	Bakış açısı	2	1,68	54.	Bilinç kazanmak	1	0,84
4.	Sorgulama	2	1,68	55.	Sohbet etmek	1	0,84
5.	Güneş	2	1,68	56.	Eser	1	0,84
6.	Kitap okumak	2	1,68	57.	Terapi	1	0,84
7.	Sınav	2	1,68	58.	Analiz	1	0,84
8.	Gözlük	2	1,68	59.	Keyifli bir sohbet	1	0,84
9.	Kalem	2	1,68	60.	Müze gezmek	1	0,84
10.	Terazi	2	1,68	61.	Yolculuk	1	0,84



11.	Felsefe	2	1,68	62.	Hâkim/savcı olmak	1	0,84
12.	Yapboz	2	1,68	63.	Ağır bir iş yapmak	1	0,84
13.	Müzik	2	1,68	64.	Değerlendirilmek	1	0,84
14.	Yararlı bir etkinlik	1	0,84	65.	Harfler	1	0,84
15.	Bir doğa olayını uzaktan incelemek	1	0,84	66.	Temiz bir hava	1	0,84
16.	Bir programdaki jüri üyesi	1	0,84	67.	Öğrenme yolculuğu	1	0,84
17.	Sorgulama ve beyin fırtınası	1	0,84	68.	Hava	1	0,84
18.	Alışkanlık	1	0,84	69.	Gökkuşağı	1	0,84
19.	Yatak	1	0,84	70.	Analiz yapma	1	0,84
20.	Bir aktivite	1	0,84	71.	Yeniden üretme	1	0,84
21.	İnsana dışarıdan bir göz olma	1	0,84	72.	Süzgeç	1	0,84
22.	Yeni bir fikir doğuşu	1	0,84	73.	Yol	1	0,84
23.	Öğüt	1	0,84	74.	Gece ve gündüz	1	0,84
24.	Demokrasi	1	0,84	75.	Rüya	1	0,84
25.	Keşif	1	0,84	76.	Oyun	1	0,84
26.	Beyin fırtınası	1	0,84	77.	Kıyafet	1	0,84
27.	Çiçek bahçesi	1	0,84	78.	Saat	1	0,84
28.	Film izlemek	1	0,84	79.	Araba sürmek	1	0,84
29.	Bulmaca	1	0,84	80.	Satranç oynamak	1	0,84
30.	Harita	1	0,84	81.	Bilgisayar	1	0,84
31.	Kitap karıştırmak	1	0,84	82.	Yemek yapmak	1	0,84
32.	Makine	1	0,84	83.	Müzik dinlemek	1	0,84
33.	Hazine	1	0,84	84.	Sorgu odasındaki bir suçlu	1	0,84
34.	Yenilenme	1	0,84	85.	Kontrol mekanizması	1	0,84
35.	Hafıza	1	0,84	86.	Doğanın sesini dinlemek	1	0,84
36.	İğne	1	0,84	87.	Sorgulayarak yeni bilgilere ulaşmak	1	0,84
37.	Doğru yol	1	0,84	88.	Objektif ve geniş düşünmeye açılan bir kapı	1	0,84
38.	Elek	1	0,84	89.	Doğru bilgiye ulaşmanın zorunlu yolu	1	0,84
39.	Özgürlük	1	0,84	90.	Film	1	0,84
40.	Tokluk	1	0,84	91.	Manzara	1	0,84
41.	Ağacın dalları	1	0,84	92.	Madenden çıkan nadide bir parça	1	0,84
42.	Okyanus	1	0,84	93.	Farkındalık kazanmak	1	0,84
43.	Büyüteç	1	0,84	94.	Yağmurdan sonraki toprak kokusu	1	0,84
44.	Problem	1	0,84	95.	Kökleri sağlam bir ağaç	1	0,84
45.	Hoşgörü	1	0,84	96.	Birçok kulakla dinlemek	1	0,84
46.	Mevlâna	1	0,84	97.	Görünmeyeni görme	1	0,84
47.	Mutluluk	1	0,84	98.	Matematik sorularını çözmek	1	0,84
48.	Neden – sonuç	1	0,84	99.	Hakikat perdesine yol almak	1	0,84
49.	Zor	1	0,84	100.	Duvar	1	0,84
50.	İnceleme yapmak	1	0,84	101.	Ayrıcalık	1	0,84
51.	Akıl	1	0,84	102.	Dikkat	1	0,84
<b>Toplam</b>						<b>119</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları tarafından 119 geçerli metafor geliştirildiği görülmektedir. Söz konusu metaforların 89'u tekrar etmemektedir. En fazla tekrar eden metaforların; su (%4,20), kitap (%2,52), bakış açısı (%1,68), sorgulama (%1,68) olduğu ortaya çıkmıştır. Metaforlara ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

No.	Kategori	f (öğretmen adayı)	%	Metaforlar	f (Tekrar sayısı)	%
1.	Doğa	18	15,12	Su (5), Güneş (2), Manzara (1), Çiçek bahçesi (1), Doğanın sesini dinlemek (1), Temiz hava (1), Hava (1), Gökkuşağı (1), Ağacın dalları (1), Yağmurdan sonraki toprak kokusu (1), Okyanus (1), Kökleri sağlam bir ağaç (1), Gece ve gündüz (1)	13	12,74
2.	Eylem	13	10,92	Araba sürmek (1), Kitap karıştırmak (1), Film izlemek (1), Yemek yapmak (1), Ağır bir iş yapmak (1), Hakikat perdesine yol almak (1), Bir aktivite (1), Müze gezmek (1), Satranç oynamak (1), Müzik dinlemek (1), İnceleme yapmak (1), Bir doğa olayını uzaktan incelemek (1), Yararlı bir etkinlik (1)	13	12,74
3.	Eğitim	9	7,56	Kitap okumak (2), Kitap (3), Sınav (2), Matematik sorularını çözmek (1), Harfler (1)	5	4,90
4.	Nesne	18	15,12	Gözlük (2), Kalem (2), Yatak (1), Hazine (1), Madenden çıkan nadide bir parça (1), Kıyafet (1), Saat (1), Elek (1), Süzgeç (1), Büyüteç (1), Bilgisayar (1), Makine (1), Harita (1), Trafik lambası (1), İğne (1), Lamba (1)	16	15,68
5.	Süreç	7	5,88	Keşif (1), Yenilenme (1), Yolculuk (1), Öğrenme yolculuğu (1), Doğru yol (1), Yol (1), Doğru bilgiye ulaşmanın zorunlu yolu (1)	7	6,86
6.	Adalet	5	4,20	Terazi (2), Hâkim/Savcı olmak (1), Özgürlük (1), Demokrasi (1)	4	3,92
7.	Felsefe (Bilişsel)	21	17,64	Bakiş açısı (2), Sorgulama (2), Felsefe (2), Sorgulayarak yeni bilgilere ulaşmak (1), Analiz (1), Analiz yapmak (1), Dinleme ile ilgili soru sorma ve sorgulama yapmak (1), Beyin fırtınası (1), Bilinç kazanmak (1), Neden-sonuç (1), İnsana dışarıdan bir göz olma (1), Değerlendirilmek (1), Bir programdaki jüri üyesi (1), Sorğu odasındaki suçlu (1), Kontrol mekanizması (1), Akıl (1), Hafıza (1), Sorgulama ve beyin fırtınası (1)	18	17,64
8.	Yaratıcılık	4	3,36	Yeniden üretme (1), Objektif ve geniş düşünmeye açılan bir kapı (1), Yeni bir fikir doğuğu (1), Görünmeyeni görme (1)	4	3,92
9.	İletişim	3	2,52	Keyifli bir sohbet (1), Sohbet etmek (1), Birçok kulakla dinlemek (1)	3	2,94
10.	Psikoloji	7	5,88	Rüya (1), Terapi (1), Tokluk (1), Alışkanlık (1), Mutluluk (1), Hoşgörü (1), Dikkat (1)	7	6,86
11.	Sanat	4	3,36	Müzik (2), Eser (1), Film (1)	3	2,94
12.	Kişisel Gelişim	3	2,52	Farkındalık kazanma (1), Ayrıcılık (1), Öğüt (1)	3	2,52
13.	Sanatçı	1	0,84	Mevlâna (1)	1	0,98
14.	Engel	3	2,52	Duvar (1), Zor (1), Problem (1)	3	2,94
15.	Oyun	4	3,36	Yapboz (2), Oyun (1), Bulmaca (1)	3	2,94

Tablo 3'te görüldüğu üzere Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar 15 kategori altında toplanmıştır. En fazla metaforun "Felsefe/Bilişsel" (f=21, %17,64) kategorisinde bulunduğu belirlenmiştir. En az metaforun ise "Sanatçı" (f=1, %0,84) kategorisinde olduğu görülmektedir. "Doğa" ve "Nesne" kategorisindeki metafor sayıları aynı

olmakla birlikte (f=18), tekrar sayılarının birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir (f=13/f=16). Söz konusu iki kategori, metafor sayılarının fazla olduğu ikinci tema olarak ön plana çıkmaktadır.

Tablo 3'te yer alan metaforlara taşımış oldukları konu, özellik ve anlam bütünlüğü (Öğretmen adaylarının metaforlara ilişkin açıklamaları da etki etmiştir.) açısından bakıldığında bu metaforların belirlenen kategorilerle ilişkili olduğu, birbirinden ayrışacak biçimde, temalar (kategoriler) altında sıralandıkları görölmektedir.

### **A Kategori: Doğa**

Doğa kategorisinde 13 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar 18 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. En fazla tekrar eden metaforun su (f=5) olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu metafor ve gerekçelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K35]: *"Eleştirel dinleme benim için güneş gibidir. Çünkü birilerini eleştirmek beni aydınlatır."*

[K29]: *"Eleştirel dinleme benim için doğanın sesini dinlemek gibidir. Çünkü sessiz ânâ odaklanmış bir şekilde dinlerim."*

[K13]: *"Eleştirel dinleme benim için su gibidir. Çünkü eleştirel dinleme yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum."*

[K46]: *"Eleştirel dinleme benim için hava gibidir. Çünkü nasıl ki temiz hava zihni açar, eleştirel dinleme de düşünme kapılarını açar."*

[K46/2]: *"Eleştirel dinleme benim için gökkuşağı gibidir. Çünkü nasıl ki gökkuşağı içinde farklı renkler barındırır, eleştirel dinleme de farklı düşünceleri beraberinde getirir."*

Öğretmen adaylarının yazdığı gerekçelere bakıldığında, K13'ün eleştirel dinlemeyi suya benzettiği ve birilerini eleştirel olarak dinlerken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını beyan ettiği görölmektedir. Birilerini eleştirel gözle/bakış açısıyla dinleyen kişi, dikkatini karşınsındakine yöneltir. İletişim hâlinde olduğu kişinin söylediklerini kendi düşünceleri doğrultusunda analiz eder, değerlendirir ve bir yargıya varır. Bu sürecin zaman açısından hızlı gelişebildiği söylenebilir. Öyle ki "zaman" ve "su" kavramlarının da bireyin zihninde bir süreci, hızı veya ilerlemeyi çağrıştırdığı bilinmektedir. Ayrıca Türkçede bununla ilgili "Zaman su gibi akıp geçiyor." ifadesi de yer almaktadır. Katılımcıların böyle bir kaniya varıp metaforu ve gerekçesini yazmış olabileceği söylenebilir.

K29 ise eleştirel dinlemenin doğanın sesini dinlemek gibi olduğunu ve birilerini dinlerken sessiz ana odaklanmış bir şekilde dinlediğini ifade etmiştir. Buradaki "ana odaklanmak", dikkat ile yakından ilişkilidir. Birey doğanın sesini büyük bir sessizlik, sükût ve dikkat içerisinde dinler. Eleştirel dinlemenin de ilk basamağı dikkat olup sürecin başlangıç noktası olarak ifade edilir.

### **B Kategori: Eylem**

Eylem kategorisinde 13 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar 13 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Eylem kategorisindeki metaforlar ve bunların neden tercih edildiğine ilişkin gerekçelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K25]: “Eleştirel dinleme benim için müze gezmek gibidir. Çünkü dikkatli ve meraklı bir şekilde gezerim.”

[K32]: “Eleştirel dinleme benim için inceleme yapmak gibidir. Çünkü kişinin söylediklerini eleştirerek, yorumlayarak, değerlendirerek bir karara varmak söz konusudur.”

[K7]: “Eleştirel dinleme benim için kitap karıştırmak gibidir. Çünkü bir konu hakkında yorum yapabilmek için belirli noktalara yönelirim.”

[K6]: “Eleştirel dinleme benim için araba sürmek gibidir. Çünkü yüksek dikkat gerektiren dinlemeye dair belli başlı kuralları bilip bunları uygulamayı gerektiren bir meziyettir.”

Öğretmen adaylarının bu kategoride ortaya koyduğu metaforlara bakıldığında bazı metaforların somut olarak günlük hayatla ilişkili olduğu, bir eylemi veya hareketi gösterdiği görülmektedir. Araba sürmek, film izlemek, yemek yapmak gibi metaforların insanların zihninde çağrıştırdığı ilk anlam bellidir. Fakat yukarıda da belirtilen, hakikat perdesine yol almak ve bir doğa olayını uzaktan incelemek gibi okunduğu zaman bireyin zihninde net bir anlam ağrıştırmayan metaforların olduğu da görülmektedir.

### **C Kategori: Eğitim**

Bu kategoride beş farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar dokuz ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategorideki metaforlar ve bunlara ilişkin ğretmen adaylarının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K40]: “Eleştirel dinleme benim için kitap gibidir. Çünkü doğru ve yanlışları ayırmayı, görmeyi seviyorum.”

[K35]: “Eleştirel dinleme benim için kitap gibidir. Çünkü birilerini eleştirel dinlemek beni bilgilendirir.”

[K27]: “Eleştirel dinleme benim için sınav gibidir. Çünkü dinleme esnasında doğru ile yanlışı ayırt ederim.”

[K6]: “Eleştirel dinleme benim için matematik sorularını ozmek gibidir. Çünkü eleştirel dinlemede belli kurallar çerçevesinde, konuya bağlı kalarak bir sonuca varmak gerekir.”

Bu kategoride kitap (f=3) metaforunun üç farklı ğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Kitap, eleştirel dinlemenin alt yapısını oluşturan bir materyaldir. Bu sebeple ğretmen adaylarının kitap metaforunu yazdığı söylenebilir.

### **D Kategori: Nesne**

Nesne kategorisinde 16 farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar 18 ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategorideki metaforlar ve bunlara ilişkin gerekçelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K37]: “Eleştirel dinleme benim için kalem gibidir. Çünkü yeni edindiğim bilgilerle yeni şeyler tretebilirim.”

[K15]: “Eleştirel dinleme benim için gözlük gibidir. Çünkü bazen görmediğimiz şeyleri net görmemizi sağlar.”

[K50]: *“Eleştirel dinleme benim için büyüteç gibidir. Çünkü olayların her ayrıntısına dikkat edilir.”*

Bu kategorideki metafor ve gerekçelerin kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir. K37, eleştirel dinlemeyi bir kalem gibi gördüğünü ve bunun neticesinde de yeni edindiği bilgilerle yeni Şeyler üretebileceğini belirtmiştir. Eleştirel dinlemede birey iletişimde olduğu süre zarfında karşısındaki kişiye sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı ile dinler. Bunun sonucunda da birtakım yeni bilgilere, çıkarımlara ulaşır. K15, eleştirel dinlemeyi bir gzlyđe benzetmiş ve görmediğimiz Şeyleri daha net görebileceğimizi ifade etmiştir. Burada ğretmen adayının eleştirel dinlemenin dikkat, fark etme ve farkındalık kazanma yönünü belirtmek istediği söylenebilir. K50 ise eleştirel dinlemeyi bytece benzetmiş ve daha derinlikli gözlem ve sonuçlara ulaşılabileceğini işaret etmiştir.

#### **E Kategori: Süreç**

Bu kategoride yedi farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar yedi ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Süreç kategorisindeki metaforlar ve bunlara ilişkin ğretmen adaylarının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K12]: *“Eleştirel dinleme benim için keşif gibidir. Çünkü olaylara şimdiye kadar fark edemediğim perspektiflerden bakabilmemi, kendi düşüncelerimi ve doğrularımı keşfedebilmemi sağlar.”*

[K49]: *“Eleştirel dinleme benim için yol gibidir. Çünkü yoldayken her Şeyle karşılaşılır, yılmadan ulaşılmak istenen hedefe varılır.”*

[K38]: *“Eleştirel dinleme benim için doğru yol gibidir. Çünkü yanlışları fark etmeyi sağlar.”*

Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeyi keşif, yol gibi süreçlerle ifade etmeleri bu dinleme türünün zihinde oluşturduğu devinimi, sürekliliği ifade etmektedir.

#### **F Kategori: Adalet**

Adalet kategorisinde dört farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar beş ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Adalet kategorisindeki metaforlar ve bunlara ilişkin ğretmen adaylarının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K10]: *“Eleştirel dinleme benim için hâkim/savcı olmak gibidir. Çünkü doğru olanı bulmaya çalışırım.”*

[K8]: *“Eleştirel dinleme benim için terazi gibidir. Çünkü dinlediğim Şeyler haklı ve doğru olduğunda daha ağır basar.”*

[K41]: *“Eleştirel dinleme benim için özgürlük gibidir. Çünkü eleştirel dinleme düşünceleri özgürce açığa çıkarır.”*

[K4]: *“Eleştirel dinleme benim için demokrasi gibidir. Çünkü konuyu tarafsız bakış açısı ile değerlendirmek daha doğru olur.”*

Öğretmen adaylarının adalet kategorisi altında toplanan metaforları, eleştirel dinlemenin nesnelliliğine, yargılama gücüne, tarafsızlığına ve özgürlüğüne değinmektedir.

### **G Kategori: Felsefe/Bilişsel**

Bu kategoride 18 farklı metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforlar 21 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Eleştirel dinlemeye yönelik geliştirilen metaforların çoğunluğu bu kategoride yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar ve bunlara ilişkin öğretmen adaylarının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

[K43]: “Eleştirel dinleme benim için bakış ağısı gibidir. Çünkü kendi düşünceyle farklı bir düşünceyi karşılaştırmamı sağlar.”

[K16]: “Eleştirel dinleme benim için bilinç kazanmak gibidir. Çünkü eleştirel dinlemede özgür ifadeler ortaya çıkar.”

[K33]: “Eleştirel dinleme benim için akıl gibidir. Çünkü akıl veya zekâ ile insan dinlediklerini süzgeçten geçirebilir.”

[K23]: “Eleştirel dinleme benim için hafıza gibidir. Çünkü dinleme sayesinde birçok bilgiyi beynimize depolarız.”

Eleştirel dinleme bilişsel ve üst bilişsel bir yetkinliktir. İnsanın, eleştirel dinleme sırasında zekâsını etkili bir şekilde kullanması, empati kurması, sorgulayıcı çıkarımlar ve zıt düşüncelerle gerçeğe ulaşmak için çaba göstermesi gerekir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının, eleştirel dinlemenin temel özelliklerini metaforlara yansıttıkları görölmektedir.

### **H Kategori: Yaratıcılık**

Bu kategoride Türkçe öğretmeni adayları tarafından eleştirel dinlemeye yönelik dört farklı metafor geliştirilmiştir. Söz konusu metaforlar ve bunlara ilişkin öğretmen adaylarının gerekçeleri aşağıdadır:

[K48]: “Eleştirel dinleme benim için yeniden üretme gibidir. Çünkü birey eleştirel bir şekilde dinlediğinde yeni birtakım fikirler ortaya atabilir.”

[K30]: “Eleştirel dinleme benim için objektif ve geniş düşünmeye açılan bir kapı gibidir. Çünkü anlatılanı direkt kabul etmek yerine onları sorgulayarak özümsememizi sağlar.”

[K3]: “Eleştirel dinleme benim için yeni bir fikir doğuğu gibidir. Çünkü sorgulayarak yeni fikirler üretme imkânı elde ederiz.”

[K48/2]: “Eleştirel dinleme benim için görünmeyeni görme gibidir. Çünkü başkalarının fark edemediklerini fark etmek önemlidir.”

Bu kategoride yer alan metaforların yaratıcılık temasıyla ilişkili olduğu görölmektedir. Yeni, özgün, benzersiz, uyandıran, aydınlatan bir bakış ağısı metaforlara yansımıştır.

### **I Kategori: İletişim**

Bu kategoride üç öğretmen adayı tarafından üç farklı metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforlar ve bunlara ilişkin gerekçeler aşağıdadır:

[K17]: “Eleştirel dinleme benim için sohbet etmek gibidir. Çünkü farklı bakış açıları kazanırım.”

[K47]: “Eleştirel dinleme benim için birçok kulakla dinlemek gibidir. Çünkü eleştirel dinleme büyük bir dikkat gerektirir.”

[K28]: “Eleştirel dinleme benim için keyifli bir sohbet gibidir. Çünkü hem edindiğimiz bilgilerle hem de geçirmiş olduğumuz kaliteli vakitte, kişisel gelişimimize fayda sağlar.”

Dinleme, konuşmayla birlikte sözlü iletişimi oluşturur. Sohbet etme, karşısındakine kıymet verip dinleme vb. zellikler dinlemenin ve eleştirel dinlemenin iletişimsel yönüyle ilgilidir.

### ***I Kategori: Psikoloji***

Bu kategoriyle ilişkili yedi farklı metafor belirlenmiştir. Söz konusu metaforlar yedi ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Psikoloji kategorisindeki metaforlar ve bunlara ilişkin ğretmen adaylarının gerekçelerinden bazıları aşağıdadır:

[K21]: “Eleştirel dinleme benim için terapi gibidir. Çünkü ruhumuzu, beynimizi ve bizi o konuyla ilgili kabul gördüğümüz veya görmediğimiz bilgilerden arındırır.”

[K41]: “Eleştirel dinleme benim için tokluk gibidir. Çünkü bilgi edinince veya yorumlayabilince doymuş gibi hissediyorum.”

[K19]: “Eleştirel dinleme benim için mutluluk gibidir. Çünkü en doğru olanın ne olduğuna karar veririm”.

[K3]: “Eleştirel dinleme benim için hoşgörü gibidir. Çünkü farklı fikirlere sayđı duymayı ve akla yatkın ise farklı düşünceleri kabul etmeyi sağlar.”

Psikoloji kategorisi altında yer alan metaforlarda ruhi iyileşme, tatmin ve duygusal tanımlamalar baskındır.

### ***J Kategori: Sanat***

Bu kategoride  farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar iki Türkçe ğretmeni adayı tarafından tekrar edilmiştir. Öğretmen adaylarının metaforları ve bunların gerekçeleri aşağıdadır:

[K2]: “Eleştirel dinleme benim için müzik gibidir. Çünkü can kulağıyla dinlerken eleştirel düşüncelere katılabilirim.”

[K21]: “Eleştirel dinleme benim için eser gibidir. Çünkü bir eseri nasıl dikkate alarak okuyup üzerine dşnebiliyorsam aynı şekilde eleştirel dinlemeyi de o boyutta dikkate alırım.”

[K2/2]: “Eleştirel dinleme benim için film gibidir. Çünkü her yönüyle farklı bir gözün gördüklerini ve düşündüklerini merak ediyorum.”

Film, müzik yapıtı, eser gibi sanatsal ürünler ve bunların gerekçeleri ğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye estetik bir açıdan baktđđını göstermektedir.

### ***K Kategori: Kişisel Gelişim***

Bu kategoride  ğretmen adayı tarafından  farklı metafor geliştirilmiştir. Kişisel gelişime dair metaforlar ve bunların gerekçeleri aşağıdadır:

[K11]: “Eleştirel dinleme benim için farkındalık kazanma gibidir. Çünkü farkında olmadđđım şeyler fark ettirebilir.”

[K24]: “Eleştirel dinleme benim için ayrıcalık gibidir. Çünkü bilgileri eleştirmem doğrulamamı sağlar.”

[K26]: “Eleştirel dinleme benim için öğüt gibidir. Çünkü her öğüt bir ders niteliğindedir.”



Bu kategoride bulunan metaforlar, daha çok, bireyin kişisel gelişimi neticesinde kazanmış olduğu farkındalık ve ayrıcalık ile ilişkilidir.

#### **L Kategori: Sanatçı**

Bu kategoride bir metafor belirlenmiştir. Metafor, Mevlana'dır. Metaforun gerekçesi ise K19 tarafından, "Eleştirel dinleme benim için Mevlana gibidir. Çünkü her koşulda dinlerim." olarak belirtilmiştir.

Bu metaforu oluşturan ğretmen adayı, muhtemelen, Mevlana'nın kllyat çapındaki Mesnevi'sinin ilk kelimesinden (Bişnev-Dinle!) yola çıkmıştır. Yine Mevlana'nın, dergâhına gelen herkese kapılarının açık olduğunu ifade etmesi ve gelenleri gönülden dinlemesi, bu metaforun tercih edilme nedeniyle ilişkilendirilebilir.

#### **M Kategori: Engel**

Bu kategoride üç farklı metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar  ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Metaforlar ve bunların gerekçeleri aşağıdadır:

[K31]: "Eleştirel dinleme benim için zor gibidir. Çünkü bunu yapabilmek bilgi gerektirir."

[K33]: "Eleştirel dinleme benim için duvar gibidir. Çünkü eleştirel dinleme insanlarda n yargılı yaklaşımı uygulatabilir. Bu durumda anlatılanların gelip duvara çarpar gibi çarpmasına ve yeni fikirlerle oluşumunu sağlayabilir."

[K3]: "Eleştirel dinleme benim için problem gibidir. Çünkü dinlediklerimi analiz ederek bir problemi çözer gibi sonuç çıkarırım."

Eleştirel dinlemenin zor ve g yanları vardır. Duvarlar veya problemler olarak kişinin karşısına çıkan bu güçlükler, dinlemeye odaklanma ve dikkat sayesinde aşılabilir.

#### **N Kategori: Oyun**

Bu kategoride üç farklı metafor belirlenmiştir. Söz konusu metaforlar dört ğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Oyun kategorisindeki metaforlar ve bunların gerekçeleri aşağıdadır:

[K50]: "Eleştirel dinleme benim için yapboz gibidir. Çünkü her bir yapboz parçası önemlidir. Her ayrıntıyı birleştirmeyi, eşleştirmeyi, doğruyu istemeyi gerektirir."

[K47]: "Eleştirel dinleme benim için yapboz gibidir. Çünkü bizde var olan bilgilerle dinlemede edindiğimiz önemli olan bilgileri seçip tamamlanır."

[K12]: "Eleştirel dinleme benim için bulmaca gibidir. Çünkü dinlediğimiz cümlelerin arasında eleştirilmeye açık yönleri ararız."

[K39]: "Eleştirel dinleme benim için oyun gibidir. Çünkü dinleme de eğlence aletlerinden biridir."

Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeyi oyun biçiminde ele almaları anlamlıdır. Buradaki metaforlar daha çok eğitici oyun türündedir.

### **Sonuç, Tartışma ve neriler**

Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, 50 ğretmen adayı tarafından toplam 119 metafor geliştirilmiştir. Bunlardan

89'u tekrar etmemektedir. Belirlenen metaforlar, taşıdıkları konu ve anlam bütünlüğü gözetilerek 15 kategoriye yerleştirilmiştir. Çalışmada en fazla tekrar eden metaforların; su (%4,20), kitap (%2,52) ve bakış ağısı (%1,68) olduğu ortaya çıkmıştır. En fazla tekrarın bulunduğu kategoriler ise Felsefe/Bilişsel (%17,64), Nesne (%15,68), Eylem (%12,74) ve Doğa'dır (%12,74).

Bireylerin su metaforunu sıklıkla kullanması anlaşılabilir. Yaşamın temel kaynağı olan su, en çok ihtiyaç duyulan doğal unsur olması ve şeffaflığı yönüyle ilk akla gelen kavramdır. Eleştirel dinlemeye yakıştırılması her iki nedene bağlanabilir. Ancak suyun sadece dinlemeyi karşılayan bir metafor olarak değil, birçok kavram ve terimin (Türkçe, dijital hikâye, matematik, Türkçe ders kitapları, öğretmen, öğretmenlik, yazma vb.) yerine en sık kullanılan metafor olduğu alanda yapılan çalışmalarda (Ceran, 2015; Eroğlu, 2020; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Koç, 2014; Pilav ve Elkatmış, 2013; Sarıkaya, 2018; Tiryaki ve Demir, 2016) ortaya çıkmıştır.

Eleştirel dinlemeyi nesneye (büyüteç) benzeten olduğu gibi, bir süreç olarak (keşif) değerlendiren de olmuştur. Yine, teknik yönüyle ağıklayan (beyin fırtnası) öğretmen adayları olduğu gibi, renkli yönünü dile getiren ve doğayla ilişkilendiren (gökkuşağı) katılımcılara da rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının, eleştirel dinleme yerine koydukları ifadeler (metaforlar), görüşleriyle (metaforu neden tercih ettikleri-gerekçeler) desteklenmiş, böylece kategorilerin oluşturulması kolay hâle gelmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının ikinci veya üçüncü metaforu üretirken zorlandıkları, dile getirdikleri metaforu gerekçelendirirken metaforla doğrudan ilgisi olmayan ağıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Çalışmada cinsiyet değişkeninin bazı noktalarda farklar oluşturduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin en fazla "nesne", kadın öğrencilerin "doğa" kategorisinde metafor geliştirdiği görülmüştür. Erkek öğrenciler süreç, yaratıcılık, engel, adalet, iletişim kategorilerinde metafor geliştirmemiştir. Kadın öğrenciler metafor geliştirirken betimlemelerden ve sıfatlardan daha fazla yararlanmıştır (kökleri sağlam bir ağaç, yararlı bir etkinlik, objektif ve geniş düşünmeye ağılan bir kapı, daha önce hiç görmediğim bir manzara). Erkek öğrencilerin metaforlarının, daha çok, somut (güneş, su, kalem, kıyafet) ve günlük yaşamla ilgili (araba sürmek, süzgeç, kitap, satranç oynamak) olduğu ortaya çıkmıştır.

Metafor üretmek, algıyı yansıtmak demektir. Geliştirilen metafor, ağıklık kazanması istenen kavramın yerine geçtiği için bireyin algısı deşifre olur. Bu zihinsel işlemde, dolaylı bir tanımlama ve ağıklama yolu olsa da aslında metaforlar, sözlük tanımlarından daha etkili sonuçlar ortaya koyar. Metaforlarla tanımlanan, anlam bulan eleştirel dinleme; yazarların veya sözlüklerin ifade ettiklerinin ötesinde kalıcı ve somut bir değer ifade eder.

Öğretmen adaylarının tercih ettiği metaforların genel olarak birbirine benzediği ancak tekrarların az olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının algısal farklılıklarıyla ilgili olduğu kadar, metafor çalışmalarının kişiye sağladığı özgürlükle de ilgilidir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının katılım gösterdiği dinlemeyle ilgili alanyazındaki metafor çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ulu (2019), öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin dinlemeyi suya, hazineye, süzgece, müziğe, oyuna benzettiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç, yapılan bu çalışmayla örtüşmektedir. Yine Bozpolat'ın (2015), öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada süzgeç, dikkat, hazine metaforlarına ulaşılmıştır. Lüle-Mert'in (2013) çalışmasında öğretmen adayları dinleme için kitap okuma, müzik, hazine gibi metaforları kullanmıştır. Ulusoy'un (2013) çalışmasında da öğretmen adayları dinlemeyi su, hazine, süzgeç, terapi gibi metaforlarla ifade etmişlerdir.

Vickery'nin (2018) kolej öğrencilerinin katılım gösterdiği çalışmasında, dinlemenin metaforlarda "verme" (dikkatini verme) ve "alma" (bilgiyi alma) yönünün öne çıktığı belirtilmiştir.

Sadece öğretmen adayları (Türkçe öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları vd.) değil, ilkokul öğrencileri (Mermi ve Aktay, 2000, metaforlar: bilgisayar, güneş, kitap, müzik, oyun, rüya) ve ortaokul öğrencileri (Karapınar, 2016, metaforlar: su, ağaç, müzik, su, kitap, bilgisayar, gözlük, makine, kalem, güneş) de dinleme için bu çalışmayla benzerlik gösteren metaforlar kullanmıştır. Bütün bu benzerlik ve ortaklıklar, "Aklın yolu bir(dir)." sözünü doğrulamaktadır. Metaforlar, genel olarak zihne yansıyanların dile dökülmesidir ve konu alanı sınırlandırıldığında aynı nitelikler göstermektedir.

Çalışma sonucunda kurum ve kişilere (alanda çalışanlara, araştırmacılara, okuyuculara vb.) bazı önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler şu şekildedir:

1. Eleştiri iki boyutludur (olumlu ve olumsuz) ancak eleştirel dinleme söz konusu olduğunda bu dinleme stratejisinin yapıcı ve yaratıcı yönü öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların da genel olarak olumlu özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu bakımdan eleştirel dinlemeyi, daha çok, olumlu yönleriyle tanıtan etkinliklerin tasarlanması hâlinde "eleştiri" ifadesi yerini bulacaktır.
2. Nesillerin eğitiminde öğretmenlerin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Okullarda sistemli eğitimlerle öğrencilerin dinleme-anlama becerileri iyileştirilmeli, eleştirel dinlemeyi geliştirmeye dönük stratejiler öğretilmeli, derslerde, özellikle Türkçe dersinde, eleştirel dinlemeye başvurulmalıdır. Çalışmadaki bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeyi teorik anlamda kavradıklarını göstermektedir. Ancak bu dinleme stratejisinin uygulama planının bilinmesi, daha kalıcı sonuçlar oluşturacaktır.

3. Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeyle ilgili metaforlarında, eğitim ortamlarında kullanılan çeşitli materyal ve uygulamalar (kitap, bilgisayar, makine, kitap okuma, film, film izlemek, beyin fırtınası, bulmaca, harita, analiz yapma, değerlendirmek vb.) görölmektedir. Bu tür nesne, araç ve yöntemler öğrencinin eleştirel dinlemeyi içselleştirmesinde kullanılmalıdır. Ancak bilişim çağında özellikle teknolojik araç gereçlerin kullanımına dikkat edilmelidir. Bir durum çalışmasında (Sherstad, 2019) günümüzün internet ve kolay ulaşılabilir teknolojik araç gereçlerinin dinlemede dikkat dağıtıcı etkileri incelenmiş, etkin dinlemeyi geliştirmek için sınıf içi tartişma ve etkinliklerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakımdan etkin ve eleştirel dinlemenin kalıcılığını artırmak ve öğrenciyi aktif kılmak için sınıf içi aktivitelerde materyallerin birer araç olduğunun bilinmesi; dinleme-öğrenme kültürünü geliştirmek amacıyla insan etkileşimleri ve iletişimin merkeze alınması gerekir.
4. Eleştirel dinlemeyle ilgili çalışmaların ve metafor çalışmalarının verilerinden yola çıkarak eleştirel dinlemenin sözlüğü oluşturulmalı; öğretmen ve öğretmen adaylarının faydalanacağı kılavuz ve başvuru kaynakları hazırlanmalıdır.
5. Öğretim programlarının güncellenmesi ve geliştirilmesi için düzenlenen çalıştaylarda dinleme becerisiyle ilgili bir müfredatın (öğretim programı) oluşturulması tartişmaya açılmalı, böyle bir program içinde eleştirel dinlemenin yeri belirlenmelidir.
6. Fertlerinin eleştirel bakış açısına sahip olduğu milletler, medeniyet ve kalkınma yolunda öndedir. Sağlıklı bir toplum, dinamik ve etkili bir yaşam için toplum üzerinde etki sahibi olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle, öğretmen adaylarının ise alacağı derslerle belirli yetkinliklere ulaştırılması gerekir. Medya okuryazarlığı, toplum mühendisliği, dil psikolojisi, eleştirel okuma, eleştirel söylem analizi gibi ders, program, seminer ve uygulamalarla söz konusu bilincin öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kazandırılması gerekir.

#### Kaynaklar

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3[SI], 440-448. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjcss/issue/33182/369817> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, G. (2010). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. b.) içinde (s. 179-202). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(1), 818-842. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/478058> sayfasından erişilmiştir.

- Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 327-337. <https://doi.org/10.29000/rumelide.898553>
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe ğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill* (2. b.). Canada: John Wiley and Sons.
- Calp, M. (2010). *zel eğitim alanı olarak Türkçe ğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceran, D. (2015). Türkçe ğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140. <https://doi.org/10.12780/uusbd.32891>
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *TEBD*, 6(4), 693-712. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275093> sayfasından erişilmiştir.
- Cihangir-ankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 263-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177233> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, lme ve değerlendirme. A. Gzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe ğretimi el kitabı* içinde (s. 151-176). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 259-282. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995299>
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2021). Türkçe dersi ğretim programlarındaki (2005 ve 2019) kazanımların sözcük sıklığı. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(72), 1091-1115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karadearas/issue/68687/1080713> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe ğretmeni adaylarının dijital hikyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 49-60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705506>
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim ğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goh, C. (1998). How learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.

- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür dil ilişkisine yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 253-263. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5084>
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metaforik algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 2(2), 140-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmate/issue/21564/231443> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, N. & Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 387-404. <https://doi.org/10.21764/efd.47355>
- Karapınar, M. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 299-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565562> sayfasından erişilmiştir.
- Kintsch, W. (2000). Metaphor comprehension: A computational theory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7, 257-266. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03212981> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. <https://doi.org/10.17679/iuefd.79408>
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181611> sayfasından erişilmiştir.
- Kuvac, M. & Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667. <https://doi.org/10.17679/inuefd.597162>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Lüle-Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77. <https://doi.org/10.21560/spcd.24431>



- Mermi, F. & Aktay, E. G. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 143-158. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42690>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbyay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbyay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941>
- Pilav, S. & Elkatmuş, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4635>
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme* (E. S. Yarmalı, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *TEBD*, 2(2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275216> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *TEBD*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275061> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/478058> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Sevim, O., Veyis, F. & Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4272/57538> sayfasından erişilmiştir.
- Sherstad, P. S. (2019). *Exploring the higher education listening experiences of generation Z*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/pagepdf/2346618129?accountid=163008> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2011). Metafor. *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TDK. (2022). Dil. *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tiryaki, E. N. & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19579/209121> sayfasından erişilmiştir.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri* (E. Boylu & H. Serpil, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.



- Topçuoğlu-Ünal, F. & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5989>
- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111. <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Trace-Ion.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/50660/587118> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Vickery, A. J. (2018). Listening enables me to connect with others: exploring college students' (mediated) listening metaphors. *International Journal of Listening*, 32(2), 69-84. <https://doi.org/10.1080/10904018.2018.1427587>
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin.

### Extended Summary

Language is a mysterious competence that human beings utilize to express their existence and the universe, and that governs human relations. Language, whose existence and structure are revealed by scientists and dictionaries with different definitions and explanations, is a performative tool that a person who starts life with a healthy body can easily acquire if adequate environmental conditions are also created.

It is a well-known fact that language skills are in a close relationship with each other although these skills are evaluated under two main headings as comprehension (listening, reading) and expression (speaking, writing). The development or lack of development of one skill affects other language skills in a similar way. Therefore, it should be aimed to achieve competence in all language skills.

Listening and hearing are not the same. In daily life, the individual is exposed to listening as well as hearing. But listening is behind and beyond hearing. "Listening is based on hearing but is different from hearing. Not every hearer listens, but every listening is preceded by hearing. A psychologically and physiologically healthy body completes the process in this way." (Emiroğlu, 2021). In listening, unlike hearing, there is selectivity. Listening can be called a "careful choice". "Listening is actually a matter of focusing, and success in listening depends on how much attention the listener pays and his/her ability to choose the ones that will be useful to him/her among the

sounds he/she hears." (Doğan, 2013, p. 162). This selection is one of the characteristics of a good listener. Also, a good listener always tries to distinguish the relevant from the irrelevant, the fact from the conjecture, and the detail from the generalization." (Calp, 2010, p. 174). This effort finds value in the meaning that emerges.

Critical listening, in general terms, means advanced listening. "Critical listening also enables the acquisition of skills such as evaluating the speaker's point of view, the sources and bases used, questioning coherence, identifying important information in the text and making connections between ideas." (Trace, 2013). In this context, critical listening includes the steps of reaching a conclusion by comprehending and evaluating what is listened to in a good way and making inquiries.

Metaphor is the process of establishing a connection between the information in the mind that allows perceiving and understanding a subject from the perspective of another subject (Eraslan, 2011). Koç (2014) defines this concept as "the conceptual correspondences in the minds of individuals that enable them to determine their perceptions and attitudes towards any concrete or abstract phenomenon, situation and/or process." Saban (2009), on the other hand, defines it as enabling an individual to see a certain phenomenon as another phenomenon by enabling an individual's mind to move from one form of comprehension to another form of comprehension. In this case, the general definition of metaphor is that individuals first analyze a perception in their thoughts and then liken their analysis to concrete or abstract concepts.

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Yıldırım and şimşek (2011, p. 72) explain phenomenological research as focusing on phenomena that are recognized but do not have an in-depth and detailed understanding. The metaphors of pre-service teachers and the reasons why they expressed these metaphors were analyzed by content analysis technique.

In this study, which aims to reveal the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about critical listening, a total of 119 metaphors were developed by 50 prospective teachers. Of these, 89 metaphors were not repeated. The metaphors were placed into 15 categories by considering the subject and meaning integrity they carry. The most repeated metaphors in the study were water (4.20%), book (2.52%) and point of view (1.68%). The categories with the highest number of repetitions are Philosophy/Cognitive (17.64%), Object (15.68%), Action (12.74%) and Nature (12.74%).

In the study, it became clear what critical listening means in the world of pre-service teachers. In the study, class and gender variables did not create any significant qualitative or quantitative difference. In addition, whether or not the pre-service teachers took the "Listening Education" course, which is the 3<sup>rd</sup> year course of the Turkish Language Teaching Program, did not make any difference.

It is noteworthy that the metaphors preferred by pre-service teachers are generally similar to each other, but the repetitions are few. This situation is related to the perceptual differences of the pre-service teachers as well as the freedom that metaphor studies provide to the individual.

The results obtained in the study are similar to the metaphor studies on listening in the literature in which pre-service teachers participated. Ulu (2019), in his study to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about listening skills, found that students likened listening to water, treasure, filter, music, and play. This result overlaps with our study. Again, in Bozpolat's (2015) study to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about listening skills, filter, attention, treasure metaphors were found. In Lüle-Mert's (2013) study, pre-service teachers used metaphors such as reading, music and treasure for listening. In Ulusoy's (2013) study, prospective teachers expressed listening with metaphors such as water, treasure, filter, and therapy.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu makaleye birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.04.2021 tarih ve 4 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Okuduğunu Anlama Öğretiminin Tarihsel Arka Planı\*

## Historical Background of Reading Comprehension Instruction

Ülkü Çoban Sural, Naciye Aksoy

## Yazar Bilgileri

**Ülkü Çoban Sural**   
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi  
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi,  
[ulkusural@gazi.edu.tr](mailto:ulkusural@gazi.edu.tr)

**Naciye Aksoy**   
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi  
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi,  
[naciye@gazi.edu.tr](mailto:naciye@gazi.edu.tr)

## ÖZ

Kuramsal nitelikteki bu çalışmanın amacı, farklı eğitim kuramları, yaklaşımları ve modellerine göre okuduğunu anlama öğretiminin nasıl ele alındığını ve dönüştüğünü tarihsel bir çerçevede içinde konumlandırmaktır. Çalışmada okuduğunu anlama öğretimi üç dönemde ele alınmıştır: davranışçı ekolün belirleyici olduğu 1975 öncesi dönem; bilişsel yaklaşımın, bilgi işleme kuramının ve sosyo-kültürel yaklaşımın etkili olduğu 1975-1990 yılları arasındaki dönem ve son olarak literatür kuramı, okur-tepki teorisi ve kültürel teorinin öne çıktığı 1990 sonrası dönem. Böyle bir tarihsel bakışın konuyla ilgili okuma vizyonunu genişletmeye, günümüzdeki uygulama ve araştırmaların köklerinin geçmişe uzanan bir miras olduğunu görebilmeye ve de okuduğunu anlama öğretimindeki güncel sorunların analizine farklı boyutlardan yaklaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel süreçte sırasıyla fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olana doğru evrilen bir süreç izlediği görülmüştür. Çalışmanın temel önerisi araştırmacıların okuduğunu anlama öğretimine ilişkin kuram ve modelleri birbirinden ayırarak ve basitleştirerek değil, aksine bütünleştirerek ve her bir kuram ve modelin anlama öğretimine kendi perspektifi ile katkı sunduğunu bilerek araştırmalar yapmalarıdır.

## Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Okuduğunu Anlama  
Okuduğunu Anlama Stratejileri  
Okuduğunu Anlama Öğretimi  
Tarihsel Bakış

**Keywords**  
Reading Comprehension  
Reading Comprehension  
Strategies  
Reading Comprehension  
Instruction  
Historical Overview

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 11.11.2022  
Düzeltilme: 07.12.2022  
Kabul: 19.12.2022

## ABSTRACT

The aim of this theoretical study is to situate how reading comprehension instruction has been handled and transformed based on different educational theories, approaches and models within a historical framework. In the study, reading comprehension instruction is examined in three periods which are the pre-1975 period in which the behaviorist theory was dominant; the period between 1975 and 1990 in which the cognitive approach, information processing theory and socio-cultural approach were effective; and finally the post-1990 period in which literature theory, reader-response theory and cultural theory were prominent. It is considered that such a historical perspective will contribute to expand the vision of reading on the subject, to see that the roots of current practices and research are a heritage dating back to the past, and to approach the analysis of current problems in reading comprehension instruction from different dimensions. As a result of the study, it was seen that reading comprehension instruction followed a process evolving towards the physiological, psychological and sociological one, respectively, in the historical process. The main recommendation of the study is that researchers should conduct research not by separating and simplifying the theories and models of reading comprehension instruction, but by integrating them and knowing that each theory and model contribute to comprehension instruction from their own perspectives.

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmekte olduğu doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## Makale Türü

Derleme

**Önerilen Atıf** Çoban-Sural, Ü. & Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *TEBD*, 21(1), 124-147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>

## Giriş

Yaygın bir eğilim olarak yazılı herhangi bir materyali seslendirmeyi öğrenen çocukların aynı zamanda okuduğunu anladığı da varsayılır. Ancak okuma, okuduğunu anlamadan farklı ve çok daha mekanik bir beceridir. Okuma yazılı metni sese dönüştürmeyi içerirken okuduğunu anlama, okunan materyalden anlam çıkarmayı kapsamaktadır. Başka bir deyişle okuduğunu anlama, “okuma, anlama, işleme ve geri çağırma” becerisi olup bu açıdan yalnızca okumaktan çok daha üstün bir beceridir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 5). Alanyazında okuduğunu anlamaya ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Örneğin May ve Rizzardi'ye (2002) göre okuduğunu anlama, yazarın belli bir amaç gözeterek sunduğu mesaj ve düşüncenin okuyucu tarafından anlamlandırıldığı, metinden anlam çıkarma ve ayrıntıları görmeyi içeren aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Durkin (1990) ve Snow (2002) okuduğunu anlamayı okur ile metin arasında kurulan etkileşim aracılığıyla anlamın yapılandırıldığı bir düşünme süreci; Miller (2006) da metinlerden anlam çıkarmaya dayalı etkin bir süreç olarak ele alır. Yılmaz (2011) ise okuduğunu anlama sürecinde eski ve yeni bilgilerin karşılaştırıldığını ve böylece yeni bir anlama ulaşıldığını ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama birbirini takip eden iki temel aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalardan ilki alfabe bilgisi olup belli sınırlar içermektedir. İkinci aşama ise okuyucunun kapasite ve isteği doğrultusunda sınırsızdır. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen alfabe bilgisi kullanılarak okunan metin yapılandırılmakta ve yeni bilgiye ulaşılmaktadır (Duke ve Pearson, 2002). Eğitim sürecinin ilk yılları alfabe bilgisinin edinildiği yıllardır (Akyol ve Şahin, 2019; Baştuğ vd., 2019; McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004). İlerleyen zamanlarda ise okumanın amacı değişmekte ve dördüncü sınıf itibari ile artık anlamak için okunmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019).

Dinamik bir süreç olan anlamaya çeşitli unsurlar etkide bulunmaktadır. Bu unsurlar; okuyucu, metin ve ortam olarak sıralanabilir. Anlamı değiştirmek için okuyucunun ön bilgisi ve motivasyonunda bir değişikliğin meydana gelmesi, metnin ya da içinde bulunulan ortamın/bağlamın değişmesi yeterli olacaktır (Kamil, Pearson, Moje ve Afflerbach, 2011, s. 359). Anlam, okuyucudan okuyucuya ve an be an değişiklik gösterebilir (Rosenblatt, 2013). Anlamın elde edilebilmesinde okurun zihninde gerçekleşen çeşitli süreçler vardır (Gelen, 2003). Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinde okuyucu aktif ve bilinçli bir bilişsel çaba içerisine girmektedir (Aktaş ve Bayram, 2018). Okuyucunun aktif olması okuma öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli stratejiler kullanmasıyla ilgilidir. Okuduğunu anlama stratejileri, prosedürel bilgi biçimleri olup okurun bilgiyi edinme, düzenleme veya dönüştürmede kullandığı araçlardır (Alexander, Graham ve Harris, 1998). Bu stratejilerin kullanılması, okuyucunun metni etkili bir biçimde eleştirebilmesini, değerlendirebilmesini, uzun süreli belleğinde tutabilmesini ve gerektiğinde hızlı bir şekilde hatırlayabilmesini sağlar (Akyol, 2007, s. 33). Ayrıca okuyucuya bilinç kazandırmada, dikkatini artırmada, düşünme becerilerini

geliştirmede, okuma sürecine etkin bir şekilde katılımını sağlamada etkilidir. Okuma sürecinin düzenlenmesine, planlanmasına olanak tanır, okurun ilgi ve motivasyonunu artırır ve bağımsız öğrenebilmeye olanak sağlar (Baştuğ vd., 2019, s. 32-33).

Okumanın önemli bir becerisi olan anlama, hem okul içi hem de okul dışındaki faaliyetlerde önemli bir yere sahiptir. Gündelik yaşamda bir çok yazılı materyalle karşı karşıya kalan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmeleri için bu materyalleri anlamaları gerekmektedir. Okuma yalnızca anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşımakta, okumanın etkililiğinden ve başarıdan bahsedilebilmektedir (Baştuğ vd., 2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'nin diğer ülkeler arasındaki sıralaması istenen düzeyde değildir. Özellikle PISA'nın okuma becerileri alanının yeterli düzeylerine bakıldığında Türkiye'deki katılımcılar açısından çoğunlukla alt düzeylerde bir yığılma olduğu, üst düzey anlama seviyesine çıkan öğrenci sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Yapılan araştırmalar (Block ve Pressley, 2007; Doğan, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Temizkan, 2009), öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik bilgi ve becerilerinin, okuduğunu anlama stratejilerini hatırlama ve kullanma durumlarının konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadan gelişmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini edindiği okullarda, öğretmenler tarafından okuduğunu anlamanın ve okuduğunu anlama stratejileri kullanımının uygun yöntemler kullanılarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda geçmişten günümüze eğitimciler ve araştırmacılar çeşitli çabalar içerisine girmiş ve zamanın eğitim kuram, yaklaşım ve modellerine uygun olacak şekilde okuduğunu anlamayı öğrencilere öğretmeye çalışmışlardır. Buradan hareketle, kuramsal nitelikteki bu çalışmanın amacı, farklı eğitim kuramları, yaklaşımları ve modellerine göre okuduğunu anlama öğretiminin nasıl ele alındığı ve dönüştüğünü tarihsel bir çerçevede içinde konumlandırmaktır. Böyle bir tarihsel bakış açısının konuyla ilgili okuma vizyonunu genişletmeye, günümüzdeki uygulama ve araştırmaların köklerinin geçmişe uzanan bir miras olduğunu görebilmeye ve de okuduğunu anlama öğretimindeki güncel sorunların analizine farklı boyutlardan yaklaşılmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama öğretiminin dönüşüm süreci bu çalışmada Pearson'un çerçevesini çizdiği tarihsel dönemler üzerinden incelenmiştir. Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel sürecini sınırları birbiriyle kesin olarak örtüşen üç dönemde incelemiştir. Bu dönemleri mutlak çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün olmasa da genel bir bakış açısı sunması nedeniyle incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Pearson'ın okuduğunu anlama öğretimini ele aldığı ilk dönem, bilişsel psikoloji devriminden öncedir ve kabaca 1900-1975 yılları arasında kapsamaktadır. İkinci dönem, bilişsel yaklaşımın etkisi ile şekillenen 1975 ile 1990 yılları arasındaki kısa bir zaman



aralığını içermektedir. Üçüncü ve son dönem ise 1990 ve sonrasında okuduğunu anlama öğretimine odaklanmaktadır.

### **Okuduğunu Anlama Öğretiminde 1975 Öncesi Dönem**

Bu dönemin başlangıç yılları davranışçı kuramın etkisinde şekillenmiştir (Dole, 2000). Gözlemlenebilen davranış değişikliğine odaklanan davranışçı kurama göre öğrenmenin temel çıktısı, “davranış değişikliği”dir. Ivan Pavlov ve John Watson’ın Klasik Koşullanması, Edward Thorndike’in Bağlaşımcılık’ı ve Burrhus Frederic Skinner’in Edimsel Koşullanma Kuramları üç büyük davranışçı kuram olarak görülmektedir. Bu dönemi Alexander ve Fox (2013) “koşullu öğrenme çağı” olarak betimlemektedir. Davranışçı ekol, okuma alanını okuma işinin nasıl anlaşıldığı, okuma öğretimi ile materyallerinin nasıl olması gerektiği ve okumaya yönelik değerlendirmenin nasıl yapılırsa uygun olacağı gibi konularda etkilemiştir. Davranışçılığa doğrudan bağlı olan öğretim şekli doğrudan öğretimdir. Doğrudan öğretim genel anlamda öğrencilerin okumayı başarmaları için gerekli olan alt becerileri vurgulamaktadır (Tracey ve Morrow, 2017, s. 44-59). Ayrıca hedeflerin belirli olması ve gözlemlenebilir davranışlara dayalı olması gerekmektedir (Carnine, Silbert, Kame'enui ve Tarver, 2004). Bu doğrultuda, bu dönemin ilk yıllarında kullanılmış olan dokümanlar (eğitim kılavuzları, ders ve çalışma kitapları) incelendiğinde genellikle doğru ve akıcı okumanın ön planda olduğu görülmektedir (Pearson, 2009). Okuma araştırmaları kod çözme üzerine odaklanmıştır ve okuduğunu anlama öğretimi henüz araştırmacıların odağı haline gelmiş bir konu değildir. Dönemin ilk on yılı tamamlandığında kelime bilgisi ve anlama konuları üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Fakat nesnelliğin ve niceliğin oldukça önemli olduğu bu yıllarda değerlendirme biçimleri de etkilenmiş, büyük oranda çoktan seçmeli standart testler kullanılmış, öğrencilere sessiz ve süreli okumalar yaptırılmıştır. Gözlemlenebilir davranışlara odaklanılan bu dönemde anlama; analiz edilmesi, öğretilmesi mümkün olmayan ve gerekli de görülmeyen zihinsel bir durum olarak nitelendirilmiştir (Dole, 2000).

İlerleyen dönemlerde yapılandırmacılığa giden yolda öncü olan kimi çalışmalar gerçekleşmiş ve okuma sürecinde okurun, yazarın oluşturduğu metinden bir anlam yarattığı fikri filizlenmeye başlamıştır. Bu fikrin oluşumuna katkı sunan ve anlamaya yönelik karmaşık düşünce süreçlerini odak noktası haline getiren en önemli eğitim psikoloğunun Thorndike olduğu söylenebilir. Pearson’un (2009) açıklamalarına göre Thorndike, okumayı “akıl yürütme” olarak nitelemiş ve okuma sürecinde “cümlelerin unsurları, bu unsurların organizasyonu, uygun ilişkilerin kurulması, belli çağrışımların seçilerek diğerlerinin reddedilmesi” gibi birçok işlemin gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre okumak, anlam yaratmaktır. Fakat bu düşünce, davranışçılığın hakim olduğu bu dönemde yeterince yaygın bir görüş olma niteliği kazanamamıştır. Bu dönemde ayrıca metin zorluğu ve okunabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmış, ilk okunabilirlik formülü de ortaya çıkmıştır. Thorndike’e benzer



şekilde Davis (1942) de okuduğunu anlamada kelime bilgisi ve akıl yürütmenin (muhakeme) etkili olduğunu öne sürmüştür.

Devam eden süreçte Chomsky'nin (1957) çalışmaları neticesinde dilin, aslında davranışçılığın argümanında olduğu gibi bilinçsizce verilen tepki ile değil, anlamlı kullanım yoluyla geliştirilmesi gerektiği fikri filizlenmeye başlamıştır. Bu dönem “doğal öğrenme çağı” olarak nitelenmiştir (Alexander ve Fox, 2013). Davranışçı dil görüşünü eleştirerek psikodilbilimi bilim dünyasına kazandıran Chomsky'nin (1957, 2002) çalışmaları ile donanımsal kapasite kavramı ortaya çıkmış ve fizyoloji ve psikolojinin harmanlanması sağlanmıştır. Bu bakış açısına göre dil gelişimi hem genetik (doğuştan gelen) hem de bilişsel süreçler içermektedir.

Sinirbilim ve bilişsel bilimden temellerini alan psikodilbilim kuramında (Baars, 1986), nörolojik yapıların ve gramer yapılarının evrenselliği arasında ilişkiler olduğu ileri sürülmüştür. Bu iddiaya göre insanlar dünyaya, dil kullanımına rehberlik eden ve önceden var olan bir şablonla gelmektedir. Bu nedenle dil artık doğal olarak ortaya çıkan, gelişimsel bir yörünge izleyen ve sadece çevrenin etkisi ile değil, aynı zamanda bireyin yatkınlığı ve doğuştan getirdiği kapasitesini de içeren bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Chomsky, 1957, 1998). Psikodilbilimciler, dil kapasitesinin inşa edilmesi gerektiğini savunarak bu varsayımı, sözlü dilin ötesine, yazıya ve okumaya da taşımışlardır. Ayrıca anlambilim veya anlam ve okuma sürecinde anlamın nasıl elde edildiği, temsil edildiği ve kullanıldığına da odaklanmışlardır (Harste, Burke ve Woodward, 1984). Test edilebilir hipotezlerinin olması nedeniyle akademik saygınlığa sahip olan psikodilbilim, dönemin araştırmacıları tarafından hızlı bir şekilde benimsenmiş ve 1960'lardan 1970'lerin ortalarına kadar psikodilbilim geleneği ile anlamayı temel alan önemli ampirik ve teorik çalışmalar (Bormuth, 1966; Bormuth, Manning, Carr ve Pearson, 1970; Fagan, 1971; Pearson, 1974-75) gerçekleştirilmiştir. Tüm bu bilgilerden hareketle okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama öğretiminin, 1975 öncesi dönemde kod çözme ve dili anlama faktörleri ile ilişkili görüldüğü söylenebilir.

### **1975-1990 Yılları Arasında Okuduğunu Anlama Öğretimi**

1970'lerin ortalarına gelindiğinde, psikoloji alanında bir bilişsel dönüşüm gerçekleşmiş ve bu dönüşüm, insan zihninin yapısına olan ilginin artmasına zemin hazırlamıştır (Alexander, 1998). Bu durum okuma araştırmalarını da şekillendirmiş ve bu araştırmalara yön veren çok sayıda araştırma merkezi kurulmuştur. Böylece bu dönemin ilk beş yılı, bir önceki 75 yıllık dönemden çok daha fazla gelişmeye sahne olmuştur (Pearson, 2009; Pearson ve Stephens, 1994). Bilişsel dönüşümün yön verdiği bu yeni bakış açısı ile araştırmacılar, Chomsky'nin (1957) okumanın doğuştanlığı ve doğallığına ilişkin yaklaşımını eleştirmeye başlamıştır. Bu yaklaşımın okumaya ilişkin öğretim uygulamalarını hafife alan ve anlamsızlaştıran bir argümanı olduğunu ve bu nedenle okuma öğretimine zararlı etkileri

olabileceğini savunmuşlardır (Vacca ve Vacca, 1983, s. 383). Böylece bilişsel psikoloji ve daha spesifik olarak bilgi işleme kuramı yükselişe geçmiştir (Anderson, 1977).

Bilişsel bakış açısı ile insanın hedefleri, amaçları ve motivasyonları gibi yapılar yeniden ele alınmış ve “algı, dikkat, kavrama, öğrenme, hafıza ve üstbiliş” gibi çok daha geniş bir yelpazeye genişletilmiştir. Doğal olarak bu süreç okuma pedagojisini de etkilemiştir (Pearson, 2009). Bu dönem bilgi, özellikle de ön bilgi yapısı üzerine eşi benzeri görülmemiş araştırmalarla karakterize edilen bir dönem olarak nitelenmiştir. Dönemin diğer bir ayırt edici özelliği ise metin temelli öğrenmeye yapılan vurgudur. Dolayısıyla bu dönemde araştırmacıların bir kısmı metin özelliklerine, bir diğer kısmı ise okuyucunun okuma sürecine getirdiği bilgiye odaklanmıştır (Alexander, 1998). Metni önceleyenler, okuyucuların metin yapısını nasıl anladığını açıklamaya çalışmış, öyküleyici ve bilgi verici metin yapılarının metni anlamaya nasıl etkide bulunduğu ile ilgilenmiştir (Pearson, 2009). Okuyucu bilgisini ele alanlar ise okuyucuların bilgi tabanının güçlü, yaygın, bireysel ve değiştirilebilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ön bilgi, bireylerin okuduklarına ilişkin bakış açıları, dikkat süreçleri, yazılı metinleri yorumlamaları ve hatırlamaları ile ilişkilendirilmiştir (Anderson, Pichert ve Shirey, 1983; Bransford ve Franks, 1971; Lipson, 1983). Ayrıca, okuyucuların mevcut bilgileri ile anlama (Alvermann, Smith ve Readence, 1985) ve stratejik işleme (Garner, 1987) arasında önemli ilişkiler kurulmuştur. Bu ilişkinin kurulmasında en etkili akım, “şema teorisi” olmuştur (Alexander ve Fox, 2013).

Okuyucuyu aktif bir anlam kurucu olarak betimleyen şema teorisi, “inşacı olarak okuyucu” metaforu ile öne çıkmıştır. Bu dönem okuyucunun önem kazandığı, metnin ise az da olsa geri planda kaldığı bir dönemdir (Anderson, 1977). Şema teorisi aslında okuduğunu anlamayı değil, özünde bilginin bellekte nasıl temsil edildiğini konu alan bir teoridir (Rumelhart, 1981). Yapılandırmacı anlama düşüncesini de destekleyen bu teori, anlamın okuyucu, metin ve bağlamın/ortamın kesiştiği noktada meydana geldiğini öne sürmüştür. Yapılan araştırmalar zamanla, okuyucuların doğrudan müdahale, eğitim ya da açık öğretim yoluyla anlama düzeylerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Bu durum üstbiliş kavramının doğmasına ve dolayısıyla da strateji araştırmalarının yaygınlaşmasına yol açmıştır (Duffy ve Roehler, 1987; Lysynchuk, Pressley, D'Ailly, Smith ve Cake, 1989). Üstbilişe yapılan vurgu da kendi anlama sürecini izleyerek anlama hatalarını tespit edip onarabilen “stratejik okuyucu” kavramının ortaya çıkışını sağlamıştır. Stratejik okuyucu, okuma süreci ile ilişkili unsurların potansiyel etkilerini ölçen ve anlamının en üst düzeye çıkarılmasında etkili olacak stratejileri seçerek uygulayan okuyucuları betimlemektedir. Bu kavram “farkındalık, izleme, kontrol ve değerlendirme” gibi unsurlara dikkat çeker (Baker ve Beall, 2009; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Paris, Lipson ve Wixson, 1994). Tüm bu unsurlar anlama için prosedürel bilginin önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Prosedürel bilgi, temelde “nasıl” olduğunu bilme, anlamayı fark etme, izleme,

değerlendirme ve düzeltmede kullanılan stratejileri içermektedir. Anlama esnasında bir stratejinin neden ve ne zaman seçilmesi gerektiğini bilmek bu bilgi türü ile ilintilidir (Pearson, 2009). Dolayısıyla bilgi işleme kuramı kapsamında okuduğunu anlama öğretimi; üstbilgi, prosedürel bilgi ve böylece anlamaya giden yolda çeşitli stratejilerin kullanımını önceleyecek şekilde evrilmiştir.

1980'lerin ortalarına gelindiğinde okuma araştırmacılarının, anlama öğretimine yönelik yeni bir değişim süreci için harekete geçtikleri görülmüştür. Özellikle Vygotsky'nin (1978) bir süredir yayınlamakta olduğu sosyal ve kültürel antropoloji alanındaki yazıları, tüm eğitimcilerin olduğu gibi okuma araştırmacılarının da dikkatini çekmiştir. Sosyo-kültürel, sosyal-tarihsel ve hatta sosyopsikodilbilim gibi isimlerle anılan bu bakış açısı, anlama ile ilgili çalışmaları da etkilemiştir. Bruner ve Vygotsky'nin öncülüğünde gelişen sosyal yapılandırmacılığa göre tüm öğrenmeler sosyal temellidir (Türkben, 2019). Bu dönemdeki en önemli öğrenme kurgusu, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı"dır. Bu alan öğrencinin kendi başına öğrenebilecekleri ile bir öğretmen, bir ebeveyn kısaca bir yetişkinin veya kendisinden daha bilgili bir akranın desteği ile öğrenebilecekleri arasındaki farka işaret etmektedir (Pearson, 2009). Vygotsky tüm zihinsel işlemlerin öncelikle yetkin birisiyle işbirliği neticesinde ortaya çıktığını (Clark ve Graves, 2005) ve hatta yetkinliğe sahip bir kişinin olmadığı durumlarda gerçekleşemediğini savunmaktadır (Allen, 2003). Böylece 1980'lerde ortaya çıkan bir öğretim modeli daha dikkat çekici hale gelmeye başlamıştır. Öğretmenin modelleme ve doğrudan öğretim rolünü öteleyerek "destekleme, rehberli uygulama, kolaylaştırma ve katılım" rollerini öne çıkaran ve öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla sorumluluk veren bu model "aşamalı sorumluluk aktarım modeli" olarak isimlendirilmiştir.

Aşamalı sorumluluk aktarım modelinde okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ele alınmış ve bu sürecin başlangıcında sorumluluğun öğretilmekte olduğu, fakat zaman geçtikçe öğretmenin sorumluluklarında bir azalma meydana geldiği, öğrenci sorumluluklarının ise arttığı ifade edilmiştir. Bu şekilde sorumluluk öğretmenden alınarak kademeli bir şekilde öğrenciye aktarılmaktadır. Usta-çırak ilişkisi yolu ile öğretim bu modelin gerçekleşme prosedürünü yansıtmaktadır. Öğretmenin doğrudan öğretim modelini kullanarak öğrencilere beceri ya da stratejiyi tanıttığı ilk aşamada öğretmenin rolü modellik, öğrencilerin rolü ise izlemektir. Sonrasında öğretmenin modellediği beceri veya stratejinin yine öğretmenin de katılımıyla tüm sınıfla birlikte kullanılması gelmektedir. Son olarak ise öğrencilerin beceri veya stratejiyi bağımsız şekilde kullanmaları gerekmektedir. Artık bu aşamada öğretmenin rolü modellikten izleme ve değerlendirmeye doğru evrilmiştir (Duke ve Pearson, 2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi açısından değerlendirildiğinde aşamalı sorumluluk aktarım modelinin, öğrencilerin etkili öğrenmeyi önce öğretmen davranışlarını izleme, sonrasında ise bu davranışları uygulama yolu ile kazanabileceklerini öne süren Vygotsky'nin kuramı ile uyumlu olduğu söylenebilir (Asselin, 2002).

Okuduğunu anlama stratejileri geçmişte öğretmenler tarafından öncelikle tekli stratejiler halinde öğretilmeye çalışılmıştır. Zaman geçtikçe sesli düşünme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve aslında iyi okuyucuların aynı anda birden çok stratejiyi birlikte kullandığı keşfedilmiştir (Pressley, 2002). Çoklu strateji kullanımı üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar ilk olarak “karşılıklı öğretim (reciprocal teaching)” stratejisini şekillendirmişlerdir (Duke ve Pearson, 2002; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996). Palinscar ve Brown'ın (1984) tasarladığı bu strateji “tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme” olmak üzere dört farklı stratejinin birleşiminden oluşmaktadır. Karşılıklı öğretim stratejisi her ne kadar öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve strateji kullanmayı öğrenmelerine olumlu etki etse de bu etki istenen seviyelere ulaşamamıştır. Bu sebeple farklı model ve uygulama arayışları devam etmiştir.

### **Okuduğunu Anlama Öğretiminde 1990 Sonrası Dönem**

Okuduğunu anlama öğretimine yönelik olarak 1990 ve sonrasında ilk yıllarında literatür/edebiyat kuramı ve Rosenblatt'ın (1978) okur-tepki teorisi etkili olmuştur. Literatür temelli kuram ile daha önce beceri ve anlama odaklı olan dersler artık literatür odaklı olmaya başlamıştır. Bu kuram çerçevesinde gerçekleşen öğretimde öğrencilere gerçek bir edebi eser ve bu eseri okuma için yeterli motivasyon sunulduğunda beceri öğrenimi ve öğretimine ilişkin pek çok sorunun ortadan kalkacağı ön görülmektedir. Okuma çemberleri, kitap kulüpleri ve benzeri etkinlikler yoluyla öğrencilerin edebiyata dahil edilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu kuram okuduğunu anlamada öğretiminde nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin önemine vurgu yapmaktadır (Pearson, 2009). Rosenblatt (1978) tarafından öne sürülen okur-tepki kuramı ise içerik ile ilgili bilişsel tepkileri artırabilen veya bu tepkilerin yerini alabilen duygulanım ve hisleri ön plana çıkarmıştır. Buna göre anlam, okur-metin etkileşimi ile yaratılan ve bu etkileşimin üstünde yer alan yeni bir varlık olarak nitelenmektedir. Böylece anlam, yalnızca özne ya da nesnede değil bu ikisinin etkileşimiyle ortaya çıkan bir işlemde meydana gelmektedir. Okuma ise tüm okuyucular için bireysel ve benzeri olmayan bir deneyimdir. Ancak bu süreçte okuma ve anlamı okuyucu tek başına oluşturamaz. Nitekim metnin ve etkileşime girilen diğer okuyucuların etkisi de yadsınamaz. Campbell'e (2011) göre anlama, metindeki bilgiler ile okuyucunun ön bilgilerinin birleştirilmesi sonucu gerçekleşen tamamen bireysel ve özgün bir süreçtir. Bu durum, her ne kadar metin aynı olsa da okuyucuların konuyla ilgili deneyimleri, bakış açıları, okuma ortamları ve ön bilgilerinin çeşitli olmasından kaynaklanmaktadır. Okur-tepki kuramına göre iki farklı okuma türü olduğu savunulur: bilgi edinme amaçlı okuma ve estetik okuma. İlkinde metinden bilgi edinmek amaçlanırken diğerinde ise haz almak temel dürtüdür.

Rosenblatt'a (1983) göre “okur” gibi terimler, kullanışlı kurgular olsa da biraz yanıltıcıdır. Genel bir okur ya da genel bir edebi eser diye bir şey yoktur; sadece tek tek edebi eserlerin potansiyel milyonlarca bireysel okuru vardır. Herhangi bir edebiyat eserinin okunması, zorunlu olarak, belli bir

okurun zihnini ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir olaydır. Goodman ve Goodman'a (2013) göre Rosenblatt, okuyucunun metne yönelik tepkisinin işlemsel/dönüşümsel (transactional) bir perspektifle ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre bütün tepkiler okur ile metin arasındaki bir işlem olarak görülmelidir ve bu işlem, "yorumlama, değerlendirme ve eleştiriye" doğru yönelidikçe okurlar arasında farklılıklar oluşmaktadır. Pressley vd.'ne (1992) göre geleneksel öğretimde anlama çeşitli testler kullanılarak test edilir, fakat işlemsel/dönüşümsel model doğrultusunda gerçekleşen öğretim sürecinde bu tür değerlendirmeler önemsizdir. Bu öğretimi benimseyen öğretmenler daha çok anlama sürecinde öğrencilerinin yaptıkları işlemlerle ilgilenirler. Okuduğunu anlamaya yönelik strateji öğretimi açısından değerlendirildiğinde işlemsel/dönüşümsel modelde, geleneksel modeldeki gibi metnin "açık" anlamının kelimesi kelimesine hatırlanmasından ziyade strateji kaynaklı yorumların benimsendiği ve teşvik edildiği görülmektedir.

Okuduğunu anlama öğretimi sürecinde işlemsel/dönüşümsel modelin öğretmenler tarafından nasıl kullanılabileceği, Brown (2008) tarafından ele alınmış ve dört boyutta incelenmiştir. Bunlar; "okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, aşamalı sorumluluk aktarım modeli, işbirlikçi öğrenme ve yorumlayıcı tartışma boyutları"dır. Birinci boyut olan okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında öğretmenler, okurken düşünmenin önemli olduğunu, iyi okuyucuların strateji kullandıklarını, strateji kullanımının anlamayı nasıl geliştirdiğini, okuduğunu anlamada okuma amacının ve ön bilgilerin etkin duruma getirilmesinin önemini anlatır. Ayrıca strateji kullanımını öğretir ve bununla ilgili olarak kendi deneyimlerini paylaşırlar. İkinci boyut olan aşamalı sorumluluk aktarım modeli boyutunda, öncelikle anlama stratejilerini açıklarlar, kullanırlar ve modellerler. Daha sonra ise bağımsız uygulamalar yaptırarak anlama sürecinde öğrenciyi daha aktif duruma getirirler. Kendi anlamasının sorumluluğunu almayı aşamalı olarak öğrenciye bırakırlar. İşbirlikçi öğrenme boyutunda, sınıf içi tartışmalar yoluyla yetenekli öğrencilerin strateji kullanımı ve okuduğunu anlama süreçlerinin daha az yetenekli olanlar tarafından gözlemlenmesi ve anlaşılması sağlanır. Bu boyutta anlam tüm sınıf ile birlikte inşa edilir. Son boyut olan yorumlayıcı tartışmada ise ezber şeklindeki etkileşimler benimsenmez, öğrenciler tek bir doğru yoruma yönlendirilmez. "Haklısın" ya da "Bu yanlış" denmez ve sıklıkla "Ne düşünüyorsun?" ve "Ne hissediyorsun?" gibi sorular sorulur. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki genişletilmiş diyaloglar ve yorumlayıcı tartışmalar teşvik edilir. Pressley vd.'ne (1992) göre işlemsel/dönüşümsel model okumanın yanı sıra matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi diğer disiplinlerin öğretim sürecinde de kullanılabilir. Bu yönüyle bu model disiplinlerarası olma özelliği göstermektedir.

2000'li yıllara gelindiğinde ise hem Rosenblatt'ın (1982) okur tepkisine dayanan işlemsel/dönüşümsel (transactional) modelinin hem de Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel geleneğinin yansımalarıyla Smagorinsky (2001) tarafından okumada kültürel model inşa edilmiştir.

Bu modelin başlıca argümanı, okuyucuların okunan metne yanıt olarak yeni metinler oluşturdukları yönündedir. Bu yönüyle bu model, metinlerarasılık kavramına da dayanmaktadır. Kültürel model kapsamında oluşturulan yeni metinler, okuma esnasında ortaya çıkan çağrışımlara dayanmakta ve bu çağrışımlar yapılan yorumların tür ve biçimine de etki etmektedir. Raphael, George, Weber ve Nies (2009), sınıf bağlarının, öğrencilerin okuryazarlık görevleri üzerinde işbirliği içinde çalıştığı ve öğretmenlerin bilgiyi aktaran bir rolden ziyade kolaylaştırıcı bir rolü benimsedikleri sosyo-kültürel bir bakış açısı ile yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre sınıftaki herkes birbirinin eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Okuduğunu anlama öğretiminde sosyo-kültürel model ve işlemsel/dönüşümsel model eğitimcileri ve araştırmacıları okuduğunu anlama stratejilerinin öğretildiği sınıf ortamlarının oluşturulmasına yöneltmiştir. Strateji öğretiminde temel amaç öğrencilere öz-seçimli ve öz-düzenleyici olmayı öğretmektir (Almasi ve Fullerton, 2012). Bu amaç doğrultusunda kullanılan okuduğunu anlama stratejileri alanyazında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Okuma öncesinde kullanılan stratejilerden bazıları “okuma amacını belirleme, metne göz gezdirme, ön bilgilerini okuma ortamına getirme, metne yönelik tahminlerde bulunma, güdülenme stratejilerini kullanma, görselleri inceleme, metin türünü saptama, anahtar kelimelerle çalışma” olarak sıralanabilir. Okuma sırasındaki stratejiler arasında “akıcı okuma stratejilerini kullanma, not alma, anlamayı izleme, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, altını çizme, okumadan önce yapılan tahminleri genişletme, sesli ya da sessiz okuma, tekrar okuma, günlük hayatla ilişkilendirme, okuma hızını belirleme, irdeleme-sorgulama, bağlamı kullanma ve çıkarım yapma” yer almaktadır. Okuma sonrası stratejiler ise “özetleme, analiz yapma, ana fikri ve konuyu belirleme, görselleştirme, yansıtıcı düşünme, sentez yapma, drama, okuduklarını paylaşma/tartışma, anlamı bilinmeyen kelime ve kavramlarla çalışma ve anlatma” olarak sınıflanmaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018; Akyol, 2005, 2007, 2015, 2018, 2019; Almasi ve Fullerton, 2012; Anmarkrud ve Bråten, 2012; Ateş, 2011; Baştuğ vd., 2019; Baydık, 2011; Block, Parris, Reed, Whiteley ve Cleveland, 2009; Dewitz, Jones ve Leahy, 2009; Duffy, 2009; Duke ve Martin, 2015; Israel, Block, Bauserman ve Kinnucan-Welsch, 2008; Jacobucci, Richert, Ronan ve Tanis, 2002; Lapp ve Fisher, 2009; McKnight, 2013; Miller, 2006; Olifant, Cekiso, Boakye ve Madikiza, 2020; Özdemir, 2017; Parris ve Headley, 2015; Pearson, 2009; Ruiz, 2015; Sanders, 2020; Sarasti, 2007; Ülper, 2021; Watson, Gable, Gear ve Hughes, 2012). Alanyazındaki bu stratejilerin öğretiminde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Oxford vd.’ne (1990) göre bu uygulamalar stratejilerin açık (explicit) ve örtük (implicit) öğretimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Sosyo-kültürel yaklaşımla bağlantılı olan açık öğretim, öğretmenlerin rehberliği yoluyla öğrencilere yeni bilgilerin aktarımını içermektedir. Bu öğretimin temeli, öğretmen-öğrenci arasındaki



iletişim ve etkileşime dayanmaktadır (Blair, Rupley ve Nichols, 2007). Açık öğretimde stratejiler sistematik bir biçimde tanıtılmakta ve açıklanmaktadır (Doughty ve Williams, 1998). Öğrencilerin metni anlamalarını sağlamada öğretmenlerin öğrencilerine stratejik akıl yürütmeyi öğretmeleri gerekir (National Reading Panel [NRP], 2000). Öğretmen süreçte “Modelleme, sesli düşünme, yapı iskelesi, rehberli uygulama, doğrudan öğretim ve bağımsız uygulama” aracılığıyla öğrencilerine stratejileri kullanmayı öğretir (Block ve Lacina, 2009; Block ve Pressley, 2007). Açık öğretim öğrencilere ayrıca durumsal ve prosedürel bilgi de sunar (Paris vd., 1994). Sürecin sonunda aşamalı sorumluluk aktarım modelinde olduğu gibi anlama stratejilerinin kullanımına yönelik sorumluluk öğretmenden öğrenciye aktarılır (Pearson ve Gallagher, 1983).

Okur-tepki kuramının yansımalarıyla şekillenen örtük (implicit) öğretim (Baker ve Brown, 2002) ise stratejilerin sistematik yollarla açıkça öğretilmemesi anlamını taşımaktadır (Taki, 2017). Burada öğretmenin rolü rehberlik ve uzmanlıktan ziyade kolaylaştırıcılıktır. Öğretmen öğrencilere zengin bir bağlam, gerçek okuma amaçları ve zaman sunar (Dole, 2000), ayrıca öğrencileri kendi yorumları ile ilgili olarak düşünmeye ve etkileşimli tartışmalar sayesinde anlamalarını geliştirmeye yöneltir (Karolides, 1997, s. 25). Dolayısıyla bu da keşfetme yoluyla öğrenmeye hizmet eder (Mehrpour, Zamaniyan, Sadighi ve Hadipourfard, 2022). Pangestu, Hidayah ve Apriani (2021) açık ve örtük öğretimin aşamalarını Tablo 1’deki gibi sıralamışlardır.

**Tablo 1.** Açık ve Örtük Öğretimin Prosedürleri

<i>Açık Öğretimin Prosedürleri</i>	<i>Örtük Öğretimin Prosedürleri</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenin öğrencilere yeterli örnek ve açıklamalar sunması</li> <li>• Öğretmenin kuralları detaylı bir biçimde açıklaması</li> <li>• Öğrencilerin belirtilen kurallara uyması</li> <li>• Öğretmenin örnekler vermesi ve bu örneklerin analiz edilmesi</li> <li>• Öğrencilerin kendi örneklerini oluşturması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenin çeşitli örnekler sunması</li> <li>• Öğrencilerin sunulan örnekleri analiz etmesi</li> <li>• Öğrencilerin örneklerden hareketle genellemelere ulaşması</li> <li>• Öğrenciler tarafından genellemeler neticesinde ulaşılan kuralların açıklanması</li> <li>• Alıştırmaların yapılması</li> </ul>

Okuma alanyazını incelendiğinde okuduğunu anlama öğretiminde kimi araştırmacıların açık (Baker ve Brown, 2002; Dole, 2000; Farahani, Rezai ve Masoomzadeh, 2019; Mehrpour vd., 2022; Taki, 2017) kimilerinin ise örtük öğretim (Deitcher, 2007; Fountas ve Pinnell, 1996) yolunu benimsediği görülmektedir. Alanyazında çoğunlukla açık öğretimin okuduğunu anlama öğretiminde örtük öğretimden daha etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılsa da örtük öğretim ile ilgili çalışmaların azlığının bu duruma sebep olmuş olabileceği de belirtilmektedir (Taki, 2017). Bu konuda henüz bir uzlaşma bulunmasa da anlamının geliştirilmesinde günümüzdeki yaygın bir eğilim olma özelliği gösteren açık ve örtük strateji öğretimi arasında uygun bir denge bulabilen araştırmacı ve uygulayıcılar da bulunmaktadır (Dole, 2000).



## Sonuç ve Öneriler

Okuduğunu anlama öğretiminin bir asrı aşan tarihsel sürecini, alanyazına dayalı olarak ortaya koyan bu çalışma, belli zaman dilimlerinde okuduğunu anlama öğretiminde genel eğilim olma özelliği göstermiş yaklaşımları ele almaktadır. Alexander ve Fox'a (2013) göre öğrenmeye ilişkin yaklaşımlar mutlak bir şekilde öğrenenin doğası ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği açısından farklılaşmaktadır. Okuma alanındaki araştırmacılar, çalıştıkları disiplinler açısından oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Okuma uzmanları, psikodilbilimciler, edebiyat araştırmacıları, bilişsel bilimciler, özel eğitimciler gibi pek çok alandan uzmanın okuma alanında araştırmalar yapması bu alanı disiplinlerarası ve değişken bir yapıya büründürmüştür.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere okuduğunu anlama öğretimi, sırasıyla fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olana doğru evrilen bir süreç izlemiştir. Öncelikle davranışçı akımın etkisi ile anlama, insan performansının biyolojik, kimyasal ve nörolojik boyutlarına odaklanan fizyolojik bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Chomsky'nin (1957) dili doğuştan gelen bir kapasite olarak görmesi de fizyolojik perspektifin devam ettiğini göstermektedir. Anlamadaki zihinsel süreçlerle ilgilenen psikolojik yönelimler, en çok bilgi işleme döneminde kendini göstermiştir. Buradaki temel odak, zihindeki fiziksel ve nörokimyasal yapılardan ziyade zihinde gerçekleşen süreç ve işleyişler üzerinedir. Bilgiye yönelik inançlar ve üstbilişe yönelik çalışmalar bu psikolojik yönelime dayanmaktadır. Sonrasında ise insanlar arası etkileşimlere odaklanan, birlikte ve iş birliği içinde anlamayı öğreten yaklaşımlara yönelim artmıştır. Esasında yapılan tarihsel analiz neticesinde bu süreçler birbirini izleyen bir profil oluştursa da okuma ve anlama temelde hem fizyolojik hem psikolojik hem de sosyolojik boyutlar içermektedir. Öğreneni ve öğrenmenin doğasını anlamada bedene, zihne ve topluma verilen ağırlık, tarihsel akışta bu boyutlardan (fizyolojik, psikolojik, sosyolojik) birini ön plana çıkarmıştır.

Yapılan araştırmalar (Alexander vd., 1998; Alvermann, Unrau ve Ruddell, 2013) okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde bütünlük bir yönelime, kapsayıcı ve gelişimsel bir okuma teorisine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim davranışçılığın, psikodilbilimin, bilgi işleme kuramının, şema kuramının, sosyo-kültürel kuramın, aşamalı sorumluluk aktarım modelinin, literatür temelli kuramın, okur-tepki kuramının, işlemsel/dönüşümsel modelin ve kültürel modelin farklı bakış açıları, aslında okuduğunu anlama öğretimi açısından birbirinden ayrılan değil, birbirini tamamlayan parçalardır. Diğer bir ifade ile birbiri ile çeliştiği ve rakip olduğu düşünülen tüm bu görüşler aslında karmaşık bir bütünün bileşenleridir. Ancak okuduğunu anlama öğretiminde bütünlük ve kapsayıcı bir teorinin olmaması nedeniyle tüm bu kuram ve modeller yalnızca belli zaman aralıklarında yaygın görüş olma niteliği kazanan ve zamanı geldiğinde de modası geçerek rafa kaldırılan eğilimler olarak kalmaya devam etmektedir.

Bu çalışma sonucunda sunulan en temel öneri, araştırmacıların okuduğunu anlama öğretimine ilişkin kuram ve modelleri birbirinden ayırarak ve basitleştirerek değil, aksine bütünleştirerek, daha kapsamlı bir hale getirerek ve her bir kuram ve modelin anlama öğretimine kendi perspektifi ile katkı sunduğunu bilerek araştırmalar yapmalarına yöneliktir. Benzer şekilde uygulayıcılar olarak eğitimciler ise sınıf ortamında bu kuram ve modelleri gerektiği yerde, en üst düzeyde katkıyı sağlayacak olanı seçerek ve bütünleştirerek uygulamaları önerilmektedir. Son olarak bu çalışma okuduğunu anlama öğretiminin uluslararası alanyazındaki genel yönelimini ve tarihsel sürecini ele almıştır. Ancak Türkiye’de okuduğunu anlama öğretimi açısından geçmişten günümüze hangi yaklaşım, kuram ve modellerin hâkim olduğuna yönelik araştırmalar açısından bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılara konunun ulusal boyutuna ilişkin araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401–1414.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15–48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Şahin, A. (Ed.). (2019). *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A. (1998). Knowledge and literacy: A transgenerational perspective. T. Shanahan & F. V. Rodríguez-Brown (Ed.), *The forty-seventh yearbook of the National Reading Conference* içinde (s. 22–43). Chicago: National Reading Conference.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 3–46). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Alexander, P. A., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129–154.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319–338. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.015>

- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic process in reading* (2. b.). New York: Guilford.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C. & Readence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 420–436. <https://doi.org/10.2307/747852>
- Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (2013). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. R. Anderson, R. Spiro & M. Montague (Ed.), *Schooling and the acquisition of knowledge* içinde (s. 415-432). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R. C., Pichert, J. W. & Shirey, L. L. (1983). Effects of the reader's schema at different points in time. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 271–279. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.271>
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians*, 29, 55–57.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 373–388). New York: Routledge.
- Baker, L. & Brown, A. L. (2002). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 353–394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301–319.
- Blair, T. R., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438. <https://doi.org/10.1598/rt.60.5.3>

- Block, C. C. & Lacina, J. (2009). Comprehension instruction in kindergarten through grade three. S. Israel & G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 494–509). New York: Routledge.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S. & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. <https://doi.org/10.1037/a0014319>
- Block, C. C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 220–242). New York: Guilford.
- Bormuth, J. R. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1(3), 79–132.
- Bormuth, J. R., Manning, J. C., Carr, J. W. & Pearson, P. D. (1970). Children's comprehension of between-and within-sentence syntactic structures. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 349–357.
- Bransford, J. D. & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2(4), 331–350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90019-3)
- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538–547. <https://doi.org/10.1598/rt.61.7.3>
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557–567.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1998). *On language: Chomsky's classic works language and responsibility and reflections on language*. New York: New.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. New York: Cambridge University.
- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570–580. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.6>
- Davis, F. B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 33(5), 365–372.
- Deitcher, H. (2007). We were as dreamers: The impact of the communal milieu on the place of Hebrew in Diaspora Jewish education. *The Hebrew Language in the Era of Globalization*, 31(1), 105–114.
- Dewitz, P., Jones, J. & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102–126. <https://doi.org/10.1598/rrq.44.2.1>

- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dole, J. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. B. M. Taylor, M. F. Graves & P. van den Broek (Ed.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* içinde (s. 52–69). New York: Teachers College.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. C. Doughty & J. Williams (Ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* içinde (s. 197–261). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford.
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40(4), 414–418.
- Duke, N. K. & Martin, N. M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 234–249). New York: Guilford.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. A. Farstrup & J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Durkin, D. (1990). Comprehension Instruction in Current Basal Reader Series. (Teknik Rapor No. 521). Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://documents.pub/document/comprehension-instruction-in-current-basal-reader-series.html?page=3> sayfasından erişilmiştir.
- Fagan, W. T. (1971). Transformations and comprehension. *The Reading Teacher*, 25(2), 169–172.
- Farahani, M. V., Rezai, O. & Masoomzadeh, M. (2019). Teaching implicit vs explicit reading comprehension skills and translation performance of Iranian undergraduate students: An experimental comparative study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 844–862. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0262>
- Fountas, I. & Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goodman, Y. M. & Goodman, K. S. (2013). To err is human: Learning about language processes by

- analyzing miscues. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* içinde (s. 525–557). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Harste, J. C., Burke, C. & Woodward, V. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (2008). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jacobucci, L., Richert, J., Ronan, S. & Tanis, A. (2002). *Improving reading comprehension by predicting, monitoring comprehension, remediation, and personal response strategies*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473054.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B. & Afflerbach, P. (2011). *Handbook of reading research* (4. b.). New York & London: Routledge.
- Karolides, N. J. (1997). *Reader response in elementary classrooms*. New York: Routledge.
- Lapp, D. & Fisher, D. (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Lipson, M. Y. (1983). The influence of religious affiliation on children's memory for text information. *Reading Research Quarterly*, 18(4), 448–457. <https://doi.org/10.2307/747379>
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., D'Ailly, H., Smith, M. & Cake, H. (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 458. <https://doi.org/10.2307/747607>
- May, F. B. & Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- McKnight, K., S. (2013). *The elementary teacher's big book of graphic organizers*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R. & Louwrese, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. International Conference of the Learning Sciences'da sunulmuş bildiri, Los Angeles.
- Mehrpour, M., Zamaniyan, M., Sadighi, F. & Hadipourfard, E. (2022). The use of explicit and implicit instructions in teaching reading strategies and their impacts on EFL learners' reading comprehension. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 1851–1864.
- Miller, D. (2006). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*



- literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch10>
- Olifant, T., Cekiso, M., Boakye, N. & Madikiza, N. (2020). Investigating reading comprehension strategies used by teachers during English first additional language reading instruction. *Journal for Language Teaching*, 54(2), 71–93. <https://doi.org/10.4314/jlt.v54i2.4>
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M. & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, 197–216.
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. <https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102>
- Pangestu, A. P., Hidayah, J. & Apriani, E. (2021). The impacts of explicit and implicit instructions of English connectors on EFL students’ reading comprehension. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(1), 23–38. <https://doi.org/10.29300/ling.v7i1.4305>
- Paris, S., Cross, D. & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children’s reading awareness and comprehension. *Psychology, Journal of Educational*, 76, 1239–1252.
- Paris, S. C., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. R. Rudell, M. R. Rudell & H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (4. b., s. 788–810). Newark, DA: International Reading Association.
- Parris, S. R. & Headley, K. (2015). *Metacognition in comprehension instruction: New direction* (3. b.). New York & London: The Guilford.
- Pearson, P. D. (1974-75). The effects of grammatical complexity on children’s comprehension, recall, and conception of certain semantic relations. *International Reading Association*, 10(2), 155–192.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 3–32). New York: Routledge.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pearson, P. D. & Stephens, D. (1994). Learning from literacy: A 30-year journey. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 22–42). Newark,



- DE: International Reading Association.
- Pesa, N. & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup & S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 502–537). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The University of Chicago Press Journals*, 92(5), 513–555.
- Raphael, T. E., George, M., Weber, C. M. & Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 449–469). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration* (4. b.). New York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* içinde (s. 923–956). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221. [https://www.jstor.org/stable/1170607?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1170607?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/1706285755?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension in teaching* içinde (s. 3–26). Newark, DE: International Reading Association.
- Sanders, S. (2020). Using the self-regulated strategy development framework to teach reading comprehension strategies to elementary students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 57–70. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00009-z>
- Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade*

- students' reading comprehension*. (Doktora Tezi). [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3919/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3919/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Taki, Y. (2017). *Effects of explicit and implicit strategy instruction on reading strategies*. <https://core.ac.uk/download/pdf/230512753.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading* (H. Ülper, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2019). Etkin bir okuma becerisi öğretim modelini temel alan izlençe: Etkileşimsel okuma modeli. *Journal of World of Turks*, 11(1), 141–163.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. L. (1983). Two less than fortunate consequences of reading research in the 1970's. *Reading Research Quarterly*, 18(4), 382–383. <https://doi.org/10.2307/747374>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London & Cambridge: Harvard University.
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B. & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 79–89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9–14.

### Extended Summary

Reading comprehension is defined as an active process in which the reader makes sense of the message and thought presented by the author for a specific purpose, including extracting meaning from the text and seeing the details. Research shows that it is not possible for students to develop their knowledge and skills in reading comprehension and their recall and use of reading comprehension strategies without any training on the subject. Therefore, in schools where students acquire reading skills, teachers should teach reading comprehension and the use of reading comprehension strategies by using appropriate methods. In line with this need, educators and researchers have made various efforts and tried to teach reading comprehension to students in accordance with the educational

theories, approaches and models of that period from past to present. From this point of view, the aim of this theoretical study is to situate how reading comprehension instruction has been handled and transformed based on different educational theories, approaches and models within a historical framework. It is thought that such a historical perspective will contribute to expand the vision of reading on the subject, to see that the roots of current practices and research are a heritage dating back to the past, and to approach the analysis of current problems in reading comprehension instruction from different dimensions. Within the scope of the study, the historical process of reading comprehension instruction is analyzed in three periods whose boundaries overlap with each other. Although it is not possible to distinguish these periods from each other with absolute lines, it is thought to be useful to examine them because they provide a general perspective. The first period in which reading comprehension instruction is discussed is before the cognitive psychology revolution and roughly covers the period between 1900 and 1975. The second period includes a short period of time between 1975 and 1990, shaped by the influence of the cognitive approach. The third and final period focuses on reading comprehension instruction from 1990 onwards. In this study, the transformation process of reading comprehension instruction was analyzed through the historical periods outlined by Pearson (2009). The early years of the pre-1975 period in reading comprehension instruction were shaped under the influence of behaviorist theory. According to the behaviorist theory, which focuses on observable behavior change, the main outcome of learning is "behavior change". This period is described as the "age of conditioned learning". The behaviorist approach has influenced the field of reading in terms of how reading is understood, how reading instruction and materials should be used, and how reading assessment should be conducted. The form of instruction that is directly linked to behaviorism is direct instruction. Accordingly, when the documents (educational manuals, course and workbooks) used in the early years of this period are examined, it is seen that accurate and fluent reading is generally emphasized. Reading research focusing on decoding and teaching reading comprehension was not the focus of researchers, yet. At the end of the first decade of the period, studies on vocabulary and comprehension began to be conducted. However, during these years, when objectivity and quantity were of utmost importance, assessment methods were also affected; standardized multiple-choice tests were used to a large extent, and students were required to do silent and timed reading. In this period when the focus was on observable behaviors, comprehension was described as a mental state that could not be analyzed or taught and was not considered necessary. In the following periods, some pioneering studies were carried out on the way to constructivism and the idea that the reader creates meaning from the text created by the author in the reading process began to sprout. However, this idea did not gain the quality of being a widespread view in this period when behaviorism was dominant. In the following period, as a result

of Chomsky's work, the idea that language should be developed through meaningful use, not through unconscious reaction as in the argument of behaviorism, began to emerge. This period was characterized as the "age of natural learning". According to this perspective, language development involves both genetic and cognitive processes. Based on all this information, it can be said that reading comprehension and reading comprehension instruction were seen as related to decoding and language comprehension factors in the pre-1975 period. By the mid-1970s, a cognitive transformation had taken place in the field of psychology and this transformation paved the way for an increased interest in the structure of the human mind. With this new perspective guided by the cognitive transformation, researchers began to criticize the approach to the innateness and naturalness of reading. They claimed that this approach had an argument that underestimated and trivialized the instructional practices related to reading and therefore could have detrimental effects on reading instruction. Thus, cognitive psychology and more specifically information processing theory began to rise. From a cognitive perspective, concepts such as human goals, objectives and motivations were reconsidered and extended to a much wider range of constructs such as "perception, attention, understanding, learning, memory and metacognition". Naturally, this process also affected reading pedagogy. This period is characterized by unprecedented research on knowledge, especially on the structure of prior knowledge. Another distinctive feature of the period is the emphasis on text-based learning. Important relationships were established between readers' prior knowledge and comprehension and strategic processing. The most influential trend in establishing this relationship was "schema theory". The schema theory depicting the reader as an active constructor of meaning, came to the fore with the metaphor of "reader as constructor". This is a period in which the reader gained importance and the text remained in the background, albeit to a lesser extent. Schema theory suggested that meaning occurs at the intersection of reader, text and context/environment. Over time, research has shown that readers' comprehension levels can be improved through direct intervention, training or explicit instruction. It led to the emergence of the concept of metacognition and thus to the proliferation of strategy research. The emphasis on metacognition also led to the emergence of the concept of the "strategic reader" who can identify and repair comprehension errors by monitoring his/her own comprehension process. In the mid-1980s, reading researchers took action for a new process of change in comprehension instruction. Especially Vygotsky's papers in the field of social and cultural anthropology, which he had been publishing for some time, attracted the attention of reading researchers as well as all educators. This perspective, which is called socio-cultural, social-historical and even socio-psycholinguistics, also influenced the studies on comprehension. According to social constructivism, pioneered by Bruner and Vygotsky, all learning is socially based. The most important learning construct in this period is Vygotsky's "zone of proximal development". Vygotsky argues that

all mental processes arise primarily as a result of cooperation with a competent person and even cannot occur in the absence of a competent person. Thus, the "gradual transfer of responsibility model" that emerged in the 1980s began to attract more attention. This model is compatible with Vygotsky's gradual transfer of responsibility model. Literature theory and Rosenblatt's reader-response theory were effective in reading comprehension instruction in the early years of 1990 and later. With the literature-based theory, lessons that had previously focused on skills and comprehension started to focus on literature. The reader-response theory proposed by Rosenblatt, on the other hand, emphasized affect and feelings that can enhance or replace cognitive responses to content. Accordingly, meaning is characterized as a new entity created by the reader-text interaction and located above this interaction. Thus, meaning is created not only in the subject or object, but in a process that emerges through the interaction of these two. According to reader-response theory, the reader's reaction to the text should be handled from a transactional perspective. Accordingly, all reactions should be seen as a transaction between the reader and the text, and as this transaction moves towards "interpretation, evaluation and criticism", differences between readers emerge. In the 2000s, a cultural model of reading was constructed by Smagorinsky with the reflections of both Rosenblatt's transactional model based on reader response and Vygotsky's socio-cultural approach. The main argument of this model is that readers create new texts in response to the text read. In this respect, this model is also based on the concept of intertextuality. The new texts created within the scope of the cultural model are based on the associations that emerge during reading, and these associations also affect the type and form of the comments made. The socio-cultural model and the transactional model in reading comprehension instruction have led educators and researchers to create classroom environments where reading comprehension strategies are taught. There are different practices in teaching strategies. In recent years, these practices have been categorized into two groups: explicit and implicit instruction of strategies. As a result, the reading comprehension instruction follows a process that has evolved towards the physiological, psychological and sociological one in the historical process. However, research shows that there is a need for an integrated orientation in reading and reading comprehension instruction and an inclusive and developmental reading theory. In the absence of such a theory, all these theories and models remain as tendencies that gain the characteristic of being widespread opinion only at certain time intervals and are outdated and shelved when the time comes. The main recommendation of this study is that researchers should conduct studies not by separating and simplifying the theories and models of reading comprehension instruction, but rather by integrating them, making them more comprehensive, and knowing that each theory and model contribute to comprehension instruction from their own perspectives.

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

## Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaokullardaki Matematik Dersleri

### Mathematics Courses in Elementary Schools During Distance Education Process From the Perspectives of Pre-service Mathematics Teachers

Feride Özyıldırım Gümüş

#### Yazar Bilgileri

**Feride Özyıldırım Gümüş**   
Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi,  
Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi, Matematik Eğitimi,  
[ferideozyildirim@aksaray.edu.tr](mailto:ferideozyildirim@aksaray.edu.tr)

#### ÖZ

Pandemi süreci ile birlikte hayatımızdaki yeri artan uzaktan eğitim, beraberinde birçok farkındalık, deneyim, avantaj ve dezavantaj da getirmiştir. Bu çalışma kapsamında diğer araştırmalardan farklı olarak ortaokullarda uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerini öğretmen adaylarının gözünden incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında 2020-2021 akademik yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören dört öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları 12 hafta boyunca haftada altı saat olmak üzere, iki devlet ortaokulunda uzaktan eğitim ile yürütülen matematik derslerini yine uzaktan eğitim yolu ile gözlemlemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yaklaşımının işe koşulduğu çalışma kapsamında veriler yazılı raporlar ve süreç sonunda gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları uzaktan eğitimle gerçekleştirilen matematik derslerinde ders işlenişi ve katılım, sınıf yönetimi ve iletişim, teknoloji kullanımı ve zaman yönetimi olmak üzere dört temel hususa değinmişlerdir. Ek olarak yaşadıkları bu tecrübelerin kendilerine mesleki anlamda hem olumlu hem de olumsuz deneyimler sunduğunu belirten öğretmen adaylarının geneli, tercih hakları olsa öğretmen olduklarında yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini vurgulamışlardır.

#### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Matematik Öğretmen Adayları  
Öğretmenlik Uygulaması  
Uzaktan Eğitim

**Keywords**  
Pre-service Mathematics  
Teachers  
Teaching Practice  
Distance Education

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 23.09.2022  
Düzeltilme: 08.12.2022  
Kabul: 19.12.2022

#### ABSTRACT

Distance education, which has increased its place with the pandemic, has brought many awareness, experience, advantages and disadvantages. Within the scope of this study, unlike other studies, it is aimed to examine the mathematics courses conducted with distance education in elementary schools from the perspective of pre-service teachers. The study was carried out with four pre-service teachers studying in their last year in the undergraduate program of elementary mathematics education in a state university in the 2020-2021 Academic Year. Pre-service teachers observed the mathematics courses conducted via distance education in two different public elementary schools for six hours in a week during 12 weeks. The phenomenology approach, one of the qualitative research methods, was employed and the data were collected through written reports and the interviews held at the end of the process. Based on the findings, in mathematics courses via distance education, pre-service teachers mentioned four basic issues including teaching and participation, classroom management and communication, technology use and time management. In addition, pre-service teachers who stated that these process presents them both positive and negative professional experiences, emphasized that if they had the right to choose, they would prefer face-to-face education when they became teachers.

#### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Özyıldırım-Gümüş, F. (2023). Matematik öğretmen adaylarının gözünden uzaktan eğitim sürecinde ortaokullardaki matematik dersleri. *TEBD*, 21(1), 148-166. <https://doi.org/10.37217/tebd.1179323>



## Giriş

Son yıllarda oldukça popüler hâle gelen uzaktan eğitim, pandemi ile birlikte bir zorunluluk hâline gelmiştir. Covid-19'un dünya genelinde hızla yayılmasıyla birlikte tüm dünyada 770 milyon civarında öğrenci, okuldan uzaklaşmıştır (Zhong, 2020). Ülkemizde de pandemi tedbirleri kapsamında örgün eğitim veren kurumlarda bazı dönemlerde kısmen, bazı dönemlerde ise tamamen yüz yüze eğitime ara verilmiştir (TEDMEM, 2021). Yükseköğretim düzeyindeki kurumların da dâhil olduğu bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenciler bazen farklı zamanlarda, bazen de eş zamanlı olarak dijital ortamlarda buluşmuşlardır.

İletişim teknolojilerinden yararlanılarak farklı mekânlarda bulunan eğitmen, öğrenci ve öğretim materyallerinin bir araya getirildiği eğitim faaliyetine uzaktan eğitim adı verilmektedir (Gülbahar, 2017). Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitim sürecinde çeşitli uygulamaların kullanılabileceğinden ve bunlardan en fazla çevrim içi öğrenme türlerinin tercih edildiğinden söz etmişlerdir. Genelde çevrim içi türün tercih edildiği eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinin öğretmen ve öğrencinin aynı anda platformda buluşarak etkileşime girebilmesiyle yüz yüze eğitime daha yakın özelliklere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Ülkemizde de çeşitli öğretim kademelerinde salgın sürecinde dersler hem eş zamanlı hem de farklı zamanlarda dijital ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda, pandemi sürecinde uzaktan eğitim devlet televizyonlardaki kanallar (Yamamoto ve Altun, 2020) ve Eğitim Bilim Ağı (EBA) (Özdoğan ve Berkant, 2020) üzerinden ilerlemiştir. Bununla birlikte öğretmenler ve öğrenciler Zoom ve Skype gibi görüntülü çevrim içi ortamlarda bir araya gelerek uzaktan eğitim sürecini yürütmüşlerdir.

Pandemi nedeniyle hem okulların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ani ve hazırlıksız şekilde yakalanmalarından dolayı süreçte birçok aksama meydana gelmiştir. Alan yazında bu aksamaları ve uzaktan eğitim sürecini inceleyen çeşitli araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Örneğin uzaktan eğitim süreciyle ilgili öğretmenlerin (Arslan ve Şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Marpa, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020); öğretmen adaylarının (Erşen ve Yumak, 2021; Erzen ve Ceylan, 2020) ve öğrencilerin (Alam, 2020; Andoh, Appiah ve Agyei, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020) görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. İleride uzaktan eğitimi kullanma potansiyelleri yüksek olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise onların uzaktan eğitime dair görüşlerinin (Erşen ve Yumak, 2021) ve uygulama sırasındaki sorunlarının (Erzen ve Ceylan, 2020) araştırıldığı görülmüştür.

Yükseköğretim kurumlarında da pandemi döneminde dersler dijital ortamlarda eş zamanlı ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Derslerin uzaktan eğitim ile yürütüldüğü 2020-2021 akademik

döneminde, eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları, diğer derslerde olduğu gibi öğretmenlik uygulaması derslerine de uzaktan eğitim ile devam etmek durumunda kalmışlardır. Uygulama saati içermesi bakımından diğer derslerden daha farklı bir yapıya ve dinamiğe sahip olan öğretmenlik uygulaması dersine ait uygulama saatleri, ancak internet bağlantısı üzerinden görüntülü çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilebilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları uygulama okullarındaki öğretmenlerinin eş zamanlı olarak çevrim içi ortamlarda gerçekleştirdikleri dersleri haftada 6 saat olmak üzere 12 hafta boyunca gözlemlemişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilk sayılabilen bu uygulama, beraberinde de dersi alan öğretmen adaylarına farklı deneyimler, avantajlar ve dezavantajlar da getirmiştir.

Öğretmen adaylarının özellikle de soyut yapısından dolayı daha da önemli hâle gelen matematik derslerini uzaktan eğitim bağlamında değerlendirdikleri çalışmaların sınırlı olmasından dolayı gerçekleştirilen bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen ortaokul matematik derslerine ait deneyimlerine ve görüşlerine başvurulmuştur.

Son yıllarda eğitim alanındaki etkisi ansızın büyüyen uzaktan eğitim sürecinin öğretmen adaylarının gözünden, özellikle de mesleki uygulamalar içeren öğretmenlik uygulaması dersi bağlamından incelenmesinin son derece önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında da bu bağlamda gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmaması, bu çalışmanın alana katkı sağlayacağını bir göstergesi olarak düşünülebilir. Gelecekte de uzaktan eğitimi uygulama potansiyeline sahip öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan sınıf ortamlarını deneyimleyerek edindikleri görüşlerin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda etik kurul izinleri de alınan çalışma kapsamında belirlenen araştırma problemi ve alt problemler şu şekildedir:

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde okul deneyimi dersi kapsamında gözlemledikleri matematik derslerine ilişkin deneyimleri ve görüşleri nedir?

1. Matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde okul deneyimi dersi kapsamında gözlemledikleri matematik derslerinde dikkatlerini çeken hususlar nelerdir?
2. Uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerini gözlemek, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına mesleki açıdan neler sunmaktadır?
3. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının tercih hakları olsa öğretmen olduklarında yüz yüze ya da uzaktan eğitim seçenekleri arasından seçecekleri eğitim faaliyeti nedir?

### **Yöntem**

Bu çalışmanın etik kurul izni Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 22.02.2021 tarihli toplantısında, 2021/01-12 protokol numarası ile alınmıştır. Ayrıca

çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına çalışmanın amacı açıklanmış ve ardından bilgilendirilmiş gönüllü onam formları imzalatılmıştır.

### Araştırmanın Deseni

Araştırma kapsamında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerine ait gözlemleri ve görüşleri incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre olgu bilim deseninde bireylerin deneyimledikleri olgular incelenir. Bu nedenle de olgu bilim deseninde aynı olguyu deneyimleyen bireylerden çalışma kapsamında veriler toplanır (Creswell, 2013). Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında da uzaktan eğitim süreciyle yürütülen matematik derslerini gözlemleyen, yani aynı olguyu deneyimleyen öğretmen adaylarının süreç hakkında deneyim ve görüşleri incelendiği için olgu bilim yaklaşımının uygun olduğu belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplanacak grup, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Creswell ve Plano-Clark (2011) araştırılan bir olgu hakkında bilgisi ya da deneyimi olan kişileri belirleme amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da çalışma grubunun uzaktan eğitim ile yürütülen matematik derslerine ilişkin deneyim ve gözleme sahip olmaları gerektiği için örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bunun yanında çalışma grubunda yer alacak bireylerin de çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları, olguya ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini net bir şekilde ifade edebilmeleri gerekmektedir (Bernard, 2002; Spradley, 1979). Bu bağlamda yukarıda sayılan kriterlere göre ölçüt örnekleme yolu ile koşularak orta ölçekli bir devlet üniversitesinin 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde ilköğretim matematik öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören ve çalışmanın yürütüldüğü tarih itibari ile öğretmenlik uygulaması dersi alan, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen dört öğretmen adayı çalışma grubunda yer almıştır. Söz konusu dört öğretmen adayından üçü kadın biri erkektir. Öğretmen adaylarının ikisi bir öğretmeni gözlemlerken diğer ikisi başka bir öğretmeni gözlemlemiştir. Gözlemlenen öğretmenlerin ikisi de il merkezinde bulunan, orta sosyoekonomik düzeydeki bir bölgede yer alan A ve B devlet ortaokullarında görev yapmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

<i>Öğretmen Adayı</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Gözlemlenen Öğretmen</i>	<i>Görev Yaptığı Okul</i>
ÖA1	K	Ö1	A Ortaokulu
ÖA2	K		
ÖA3	E	Ö2	B Ortaokulu
ÖA4	K		

## Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından ilki, öğretmen adaylarının 12 hafta boyunca derslerine katıldıkları sınıflara ve öğretmenlere dair gözlemlerini ve deneyimlerini içeren raporlardır. Bu veri toplama aracı araştırmanın ilk alt problemi kapsamında kullanılmıştır. Süreçte her bir öğretmen adayından 12 tane olmak üzere toplam 48 rapor elde edilmiştir. Söz konusu raporlarda öğretmen adaylarından ilgili haftaya dair yaptıkları ders gözlemlerinde dikkatlerini çeken hususları, gerekçelerini açıklayarak yazmaları istenmiştir. Bunun dışında rapor yazımı konusunda öğretmen adaylarına kendilerini özgür hissetmeleri ve düşüncelerini açık bir şekilde dile getirebilmeleri için herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Rapor yazımındaki amaç, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerindeki deneyimlerini ve onlar için süreçte önemli olan noktaları ortaya koymaktır.

Çalışmanın diğer veri toplama aracı ise ikinci ve üçüncü alt problemler kapsamında kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı, 12 haftanın tamamlanmasının ardından öğretmen adayları ile bireysel olarak yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda iki soru yer almaktadır. Bu sorulardan ilki “Bir öğretmen adayı olarak uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerini gözlemlemek size mesleki açıdan ne sağladı? Detaylı şekilde açıklar mısınız?” şeklindedir. Diğer soru ise “Öğretmen olduğunuzda tercih hakkınız olsa dersine girdiğiniz sınıflarda uzaktan eğitim mi yapmak istersiniz yoksa yüz yüze mi? Gerekçelerini açıklar mısınız?” şeklindedir. Bu iki sorunun amacı da öğretmen adaylarının bu 12 hafta boyunca yaşadıkları deneyimlere göre kendilerinde ortaya çıkan farkındalığı tanımlamak ve iki öğretim şeklini hangi açıdan kıyasladıklarını görmektir.

## Veri Toplama Süreci

Öğretmen adayları gözlem yaptıkları her haftanın sonunda, o haftaya dair dikkatlerini çeken ne varsa raporlarında yazmışlardır. Öğretmen adayları gözlemlerini farklı günlerde yapsalar da tamamı raporlarını her hafta pazar günleri göndermişlerdir. Böylece rapor yazma ve gönderme konusunda bir birliktelik oluşturulmuştur. Bunun yanında 12 haftalık gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından ikinci veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle görüşmeler çevrim içi ortamlarda, bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her biri ortalama 15 ile 20 dakika arasında bir sürede tamamlanmıştır. Öğretmen adaylarının izniyle görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Tüm görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşmeler transkript edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Hem raporlardan hem transkript edilen görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi uygulanmıştır. Patton’a (2002) göre, içerik analizinde görüşmelerin transkriptleri, günlükler ve çeşitli

dokümanlar incelenir ve incelenen belge içerisinde tekrar eden sözcükler belirlenerek bu sözcükler temaların oluşturulmasında kullanılabilir. Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında da veriler hem öğretmen adaylarının yazdıkları raporlardan hem de onlarla yapılan görüşmelerin transkriptlerinden elde edildiğinden içerik analizinin araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Patton (2002), veri içinde tekrar eden sözcüklerden temaların oluşturulması sürecinde tümevarımsal analizin işe koşulacağını vurgulamıştır. Bu çalışmada da temalar önceden belirlenmeyip elde edilen verilerden ortaya çıkarıldığı için tümevarımsal analiz benimsenmiştir.

### **Çalışmanın İnanırlığı ve Aktarılabirliği**

Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, katılımcı teyidi ve araştırmacı etkileri çalışmanın güvenilirliğini ve inanırlığını etkileyen faktörler olarak ele alınmaktadır (Patton, 2002). Çalışma kapsamında hem yazılı doküman olarak ele alınan raporlardan hem de görüşmelerden veri toplanmış ve böylece veri kaynağı çeşitliliğini artırma yoluna gidilmiştir. Ek olarak tüm raporların incelenmesinin ardından araştırmaya katılan öğretmen adaylarından raporlarda değindikleri hususlardan açık olmayanlar hakkında teyitler alınmış ve yanlış aktarımlar varsa düzenleme yoluna gidilmiştir. Benzer süreç, görüşmeler sırasında da gerçekleştirilmiştir, öğretmen adaylarının net olarak sunmadıkları ifadeler için de teyit yoluna gidilmiştir. Bu da yine çalışmanın inanırlığını ve güvenilirliğini artırmak için gerçekleştirilen bir süreç olarak ele alınmıştır. Bunun yanında araştırmacı ve katılımcıların yaklaşık dört yıla dayanan tanışıklıkları olduğu için katılımcıların araştırmacıdan çekinmeden açık bir şekilde deneyimlerini ve görüşlerini paylaştıkları düşünülmekte, bu da geçerliği ve inandırıcılığı artıran bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular her alt problem için ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### **Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Gözlemedikleri Matematik Derslerinde Dikkatlerini Çeken Hususlar**

Dört öğretmen adayının 12 hafta boyunca uzaktan eğitimle gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin gözlemlerine dair yazdıkları raporlar incelenmiş, elde edilen veriler ders işleniş ve katılım, sınıf yönetimi ve iletişim, teknoloji kullanımı ve zaman yönetimi olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Söz konusu temalara ait bulgular her tema için ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### ***Ders İşleniş ve Katılım:***

Öğretmen adaylarının gözlemlerine dair yazdıkları raporlar incelendiğinde gözlenen her iki uygulama öğretmeninin de önce hızlıca konuyu anlatıp arkasından örnek soru çözümleri yaparak ilgili kazanımı vermeye çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca bu süreçte kazanımlarla ilgili herhangi bir

somut materyallerin kullanılmadığı, kazanımla ilgili herhangi etkinlik yapılmadığı ve kuralların doğrudan verildiği öğretmen merkezli bir eğitim sürecinin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. ÖA4'ün "...uzaktan eğitimin öğretmen merkezli ilerleyen bir durum olduğunu gözlemledim." şeklindeki ifadeleri ile ÖA1'in "...uygulama öğretmeni tamkare sayıların karekökleriyle ilgili bazı kuralları öğrencilere direkt anlattı. Bunun yerine bu kuralların neden böyle olduğunu ispatlarıyla anlatmalıydı." şeklindeki ifadeleri kazanımların kurallara dayalı bir şekilde verildiğini ve sürecin öğretmen merkezli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin kimi zaman örnek soru çözümlerinde öğrencilere söz verdikleri belirtilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bazıları da söz konusu soru çözümü sırasında yanlış çözen öğrenci olursa öğretmenin bunun üzerine gitmediğini ve çoğu zaman doğru çözümü kendisinin yaptığını vurgulamışlardır. Bu da sürecin öğretmen merkezli şekilde yürütüldüğünün bir kanıtı olarak ele alınmıştır.

Derse katılım konusunda ise öğretmen adaylarının neredeyse tamamının, öğrencilerin çok azının katılım sağladığına dair beyanları dikkat çekicidir. Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılım sırasında yoklama alınmadığından söz eden öğretmen adayları, birçok öğrencinin de ders esnasında kamera açmadıklarını ve derse bağlanmış olsalar bile takip edip etmediklerinin belli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun da hem öğrenci takibini hem de dersin verimini düşürdüğü görülmüştür. ÖA3 bu durumu "...derse katılırken yoklama alınmıyor, öğrencilerin görüntüleri açık değil ve derse dinleyip dinlemedikleri bilemiyoruz. Öğretmenimiz soru çözümü yaparken belli başlı öğrenciler aktifti, ders boyu sesini duymadığımız, hiç katılmayan öğrenciler vardı." şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Bunun yanında öğretmen adaylarının gözlemlediği öğretmenlerden birinin süreçte öğrencilere hiç ödev vermediği, diğer öğretmenin ise zaman zaman ödev verdiği ancak ödev kontrol mekanizmasının her zaman işlemediği belirlenmiştir. ÖA2'nin "...ödev takibi de uzaktan eğitimle bir hayli zor. Öğretmenin de ödevlerin yapılıp yapılmadığını gösteren + ya da - koyduğu bir listesi yokmuş, ara ara yapılan ödevlerin fotoğraflarını istiyormuş." şeklindeki ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

### **Sınıf Yönetimi ve İletişim:**

Çevrim içi ortamlarda ders yürütüldüğü için birçok öğrencinin ders esnasında kamerasının ve mikrofonunun açık olmadığını ve öğrencilerin özellikle açmak istemediklerini vurgulayan öğretmen adayları, sınıf içi iletişimin de bu nedenle zayıf olduğunu belirtmişlerdir. ÖA4, ders gözlemlerindeki iletişim ortamını "...öğretmen açısından öğrencilerin dersle alakalarını takip etmek çok zor. Öğrencilerin kameraları da açık olmadığından yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencinin derste neyle uğraştığını fark edip tekrar derse döndürme gibi bir imkân bulunmuyor. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri çok kısıtlı." şeklinde tanımlarken öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime dair veriler incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının çoğu böyle bir iletişim gözlemlediklerini belirtmiştir, sadece ÖA1 ders aralarında verilen kısa molalarda öğrencilerin kendi aralarında çevrim içi ortamda yazıştıklarını ve

sohbet ettiklerini belirtmiştir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının çoğu, uzaktan eğitimin sosyal becerileri olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. ÖA2 bu durumla ilgili “...online eğitimin öğrencilerin sosyalleşme ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen öğrenci ile iletişime geçmekte ve dönüt almada zorlandı, öğrenciler de uzaktan eğitime aşına olamadıklarından ve bazı öğrenciler de derse katılmak istemediklerinden iletişim çok sınırlı kaldı.” ifadelerini kullanmıştır.

Sınıf yönetimi ve iletişim konusunda öğretmen adaylarının değindikleri bir başka nokta da ders esnasında etraftan gelen sesler ve dikkat dağıtacak diğer etmenlerin varlığı olmuştur. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin derse bağlandıkları ortamda çok fazla dikkat dağıtıcı faktörün varlığından söz eden öğretmen adayları, bu durumun hem konsantrasyonu hem sınıf yönetimini hem de iletişimi etkilediğinden söz etmişlerdir. ÖA4 raporlarında yer verdiği “...öğretmenimizin küçük çocukları olduğu için ve ev ortamında ders anlatıldığı için ders esnasında sürekli çocuk ağlama sesi vardı ve hocamızın sesinin önüne geçiyordu. Hocamız buna rağmen yine de sabırla sesini yükselterek öğrencilere duyurmaya çalışıyordu.” şeklindeki ifadeleri öğretmenin süreçte nasıl zorlandığını ve durumun öğrenciye nasıl yansıdığını açıkça göstermektedir. Öğrenciler için konsantrasyonun sorun olduğunu belirten ÖA3 ise “...normal eğitimde öğrenciler sınıf ortamında buldukları için derse konsantre olmaları daha kolay oluyor. Ancak uzaktan eğitimde öğrenme ortamı ev olduğu için öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlar çok daha fazla oluyor.” cümleleriyle gözlemlerini belirtmiştir.

#### **Teknoloji Kullanımı:**

Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın yanında, morpa kampüs, zoom, skype gibi diğer farklı çevrim içi ortamlar ile dersler yürütülmüştür. Teknoloji kullanımının ön plana çıktığı uzaktan eğitim sürecinde hem öğrencilerin hem öğretmenlerin birtakım zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorlukları ders ortamında gözlemleyen öğretmen adayları, matematik dersi özelinde bilgisayar üzerinde sayıları, işlemleri ve formülleri yazmanın ve bunu öğrencinin ekranına yansıtmanın öğretmenler için çok sıkıntılı bir durum olduğundan söz etmişlerdir. ÖA3 öğretmenin bu kapsamdaki çabasını “Matematikte sayıları yazmak ve işlemleri yapmak bilgisayardan kolay olmadığı için bir program kullanarak telefonundan çektiği görüntüyü bilgisayara vererek bunları öğrencilerinin görmesini sağlıyor.” cümleleriyle aktarırken ÖA4 “...öğretmen zoom kullanmakta zorlanıyor. Öğrenciler öğretmeni zoom konusunda uyarıyor. Soruları çözerken kendisi bir program yardımıyla bilgisayardan değil de kendisi A4 kâğıdına yaparak öğrencilere yansıtıyor.” cümleleriyle aktarmıştır. Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri sonucunda teknoloji kullanımı sırasında sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de çeşitli zorlukla yaşadıkları belirlenmiştir. Bağlantı sorunu, bilgisayar, tablet, telefon yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin ya derslere katılmadıkları ya da devamlı dersten düşme, konuşamama, ekranı görememe gibi zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. ÖA2 durumla ilgili yaptığı



gözlemlerini “...öğrenci mikrofonu açmakta zorlanıyor, bağlantısı kesiliyor ve dönüt almamıyor.” sözleri ile ifade etmiştir.

### **Zaman Yönetimi:**

Öğretmen adaylarının tamamının gözlemleri sonucunda değindikleri bir diğer nokta ise zaman yönetimi ve buna bağlı olarak dersin verimliliği olmuştur. Tüm öğretmen adayları dersler için ayrılan 30 dakikanın yetersizliğinden, bu sürenin de zaten bir kısmının internete bağlanma ve kopma sorunları nedeniyle kullanılmadığından söz etmişlerdir. Bu görüşü ÖA4 “...uzaktan eğitimin zaman sıkıntısından dolayı öğretmen çoğu öğrenciyi de derse aktif olarak katamadığı için dersin verimliliği biraz azalıyor.” ifadeleri ile desteklerken ÖA3 “...zaman kısıtlı öğrenciler derse bağlanıp düzen sağlanıncaya kadar belki on dakika geçiyor.” ifadelerini kullanmıştır. Zamanın yetersiz olmasından dolayı öğrencilerin anlayamadıkları yerleri sormadıkları bu nedenle de gerçek anlamda öğrenme gerçekleşmediğini belirten ÖA2, “...canlı derste süre sınırı nedeniyle öğrenci size tam eksik kaldığı noktayı anlatamıyor. Okulda olsa tahtaya çıkıp kafasına takılanı söyleyebiliyor, gösterebiliyor ama burada o imkân biraz daha kısıtlı.” ifadeleriyle gözlemlerini aktarmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarından bazıları zaman kısıtlı olduğu için öğretmenlerin tüm öğrencilerden öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda dönüt alamadıklarını, aynı şekilde öğretmenin de tüm öğrencilere olması gerektiği gibi dönüt veremediğinden söz etmişlerdir.

### **Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerini Gözlemlemenin Mesleki Açından Öğretmen Adaylarına Sundukları**

Tüm gözlemlerin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarıyla uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini kendileri açısından değerlendirdikleri bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları bu sürecin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının söylemlerine göre, uzaktan eğitim sürecinde matematik dersi gözlemlerinin mesleki açıdan onlara sunduğu en olumlu nokta, uzaktan eğitim hakkında farkındalıktır. Kendileri de öğretmen olduklarında uzaktan matematik eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine dair tecrübe kazandıklarını belirten öğretmen adaylarından ÖA1 “...benim için bu süreç çok zevkli geçti. Uzaktan da olsa böyle bir deneyimden edindiğim birçok bilgi oldu. Uzaktan bir derste kullanılacak kaynakları, uzaktan eğitimde teknoloji kullanımını ve ders uzaktan da olsa öğrencileri nasıl derse bağlayabileceğimi öğrenmiş oldum.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde ÖA2 sürecin kendisine kattıklarını “...uzaktan eğitim için oluşturulan platformların pandemi sürecinden sonra da kullanılmaya devam edeceği düşünülürse online eğitimlere yabancı olmayacağız. Nasıl öğretmemiz gerektiğini, öğrencileri derste nasıl tutmamız gerektiğini biliyor olacağız.” cümleleriyle aktarmıştır.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının sürecin olumsuz yönlerini, yüz yüze eğitime dair bir öğretim süreci gözlemleyememe ve gerçek bir sınıf ortamının nasıl olması gerektiği konusunda tecrübe kazanmama bağlamında ele aldıkları görülmüştür. Özellikle uzaktan eğitimde öğrenci ile iletişimlerinin yok denecek kadar az olmasına vurgu yapan ÖA4 “...öğrenciler ile iletişimimiz yoktu, onları gözleme fırsatımız ancak derste konuştukları zaman gerçekleşti. Bunu da her öğrenci için yapamadım çünkü dönem boyunca hiç sesini duymadığım öğrenciler vardı.” ifadeleriyle bu yöndeki eksikliği açıkça belirtmiştir. Bunun yanında sınıf yönetimi ve konuyu somutlaştırmak anlamında uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olduğunu belirten ÖA2, tecrübelerini “...yüz yüze eğitimde sınıf yönetimi, materyal kullanımı, öğrencilerin sınıf içinde derse, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan yaklaşımlarını gözlemleyemedim. Sınıf içinde yaşanan bir kriz nasıl çözülür, özel eğitime gereksinimi olan bir öğrenciyle iletişim nasıl kurulmalıdır bunları deneyimleyemedim.” şeklinde aktarmıştır. ÖA3 ise “...bu dönem benim gibi bir üniversite öğrencisinden çok bir ilkokul ve ortaokul öğrencisini daha çok zorlamıştır diye düşünüyorum. Çünkü bir şeyleri somut olarak görerek ve yaşayarak öğrenmeleri onlar için daha etkili ve verimli olur. Yani uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini asla tutamaz diye düşünüyorum.” ifadeleriyle uzaktan eğitim sürecinde matematik derslerinin çok da verimli geçmediğini belirtmiştir.

### **Tercih Edilen Eğitim Faaliyeti**

Yaşadıkları bu tecrübeler doğrultusunda öğretmen adaylarına görüşmeler sırasında, geleceğin öğretmeni olarak uzaktan eğitimi mi yoksa yüz yüze eğitimi mi tercih edersiniz diye sorulmuş ve öğretmen adaylarının biri dışında, yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Uzaktan eğitimi tercih eden ÖA1 gerekçelerini “...uzaktan eğitimin boy kısalığı veya görme problemi olup tahtayı görmekte zorlanan öğrencilerin bu zorluğunu en aza indirdiğini düşünüyorum. Yani kısacası bireysel farklılığı olan öğrencilerin farklılıklarını en aza indiriyor.” şeklinde açıklayarak öğrenme ortamının özelliklerine değinmiştir. Bunun yanında aynı öğretmen adayı “...ayrıca sınıf içerisinde çok fazla ses yapan, rahatsızlık veren öğrencileri susturmak çok zor ama uzaktan eğitimde öğretmenler mikrofonları kapatıp rahatsızlık veren seslerin çıkmasını daha kolay bir şekilde engelleyebiliyor.” ifadeleriyle de sınıf yönetiminin daha kolay olabileceğine değinmiştir.

Diğer üç öğretmen adayı ise süreç boyunca gözlemledikleri matematik öğretmenlerinin ders işlenişi, iletişim, sınıf yönetimi gibi konularda zorluklar yaşadıklarını belirterek eğer bir tercih hakları olsa bunu yüz yüze eğitimden yana kullanacaklarını ifade etmişlerdir. ÖA2 bu görüşünü “...konuyu uzaktan eğitimle anlamaları için ezber bilgi vermem gerekiyor ve bilgisayarda ders dinlemek onlar için çok zorken bir de planladığım etkinlikleri yapmaları oldukça zor olur. Yüz yüze eğitimde öğrenci istemese bile öğretmenlerin teşviki ve sınıf ortamının yardımıyla aktif olabilir.” söylemleri ile dile getirirken ÖA4 de benzer düşünceleri “...uzaktan eğitimde etkinlik uygularken öğrencilerin yaptığı çalışmalarını kontrol etme, onlara dönüt vermede sınırlılıklar oluyor. Etkinlikleri uygularken yanlış anlaşılmalarda, öğrencinin yeteri kadar

*dikkatini çekememe veya farklı bir şeyle uğraşma olasılığı yüksek olduğundan akışı bozacak şekilde istenmeyen durumlar oluşabilir.”* söylemleri ile aktarmıştır. Yine uzaktan eğitimde öğrenciye geri bildirim vermenin zor olduğunu vurgulayan ÖA3 “...uzaktan eğitimde her ne kadar kamera ve ses ile öğrenci ile iletişimde olsak bile öğrenci uğraştığı etkinlikte zorlandığı kısımları ya da o andaki görüşlerini bize aktarmada sıkıntı yaşayabilir. Zaten öğrencinin dersi dinleyip dinlemediğini anlayamıyoruz bile.” diyerek uzaktan eğitimi tercih etmeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi ve iletişim konularına değinen ÖA3 ise “...etkinlik ve konu anlatımında öğrencilerle etkileşim içerisinde olmam gerektiğinden uzaktan eğitimde böyle bir fırsatın olmayacağından yüz yüze eğitimi seçmek isterdim.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Tüm bunlara ek olarak fiziksel yetersizliklere de değinen ÖA2 “...uzaktan eğitimde öğrencilerin buldukları ortamda dikkatlerini dağıtacak birçok öge var. Hem çoğu öğrenci imkânlarından dolayı derse katılmadı, katılanların da birçoğu buldukları ortamlardan dolayı mikrofon açamadı. Ancak yüz yüze eğitimde herkes eşittir ve sınıf ortamı uygun şekilde düzenlenmiştir.” ifadeleriyle neden yüz yüze eğitimi tercih edeceğini belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Etik kurul izinleri alınmış bu çalışma kapsamında dört öğretmen adayının yazdıkları raporlardan ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen matematik derslerinde öğretmen adaylarının ders işlenişi ve katılım, sınıf yönetimi ve iletişim, teknoloji kullanımı ve zaman yönetimi olmak üzere dört başlığa odaklandıkları ve bu konuları değerlendirdikleri gözlenmiştir. Öğretmen adayları gözlemedikleri matematik öğretmenlerinin dersleri somut materyaller ve öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler kullanılmadan öğretmen merkezli bir eğitim süreci gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Kuralların hızlıca verildiği ve takiben soru çözümü yapılarak ders işlendiği belirlenmiş ve öğrenci katılımının son derece sınırlı olduğu, katılımın da kontrol edilmediği vurgulanmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) de çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde derslerde soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım tekniklerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. İyi yapılandırılmadığında bu tekniklerin süreci öğretmen merkezli öğretime sürükleyeceği açıkça görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslerde öğretmen merkezli olacak şekilde bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak yerine, daha planlı ve geribildirimler içeren içerikler hazırlaması gerekmektedir (Avcı ve Akdeniz, 2021). Bu duruma ek olarak, öğrencilerin derse katılımının sınırlı olduğu ve ders boyunca sessiz kalmaları, gerçekleştirilen diğer çalışmaların bulgularıyla da ortaya konmuştur (Arslan ve Şumuer, 2020; Bayburtlu, 2020; Neuwirth, Jović ve Mukherji, 2021). Bu durum da öğretmen merkezli eğitimle birleşince dersin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim Bawa (2016) da öğrencilerin akademik başarılarının uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır.

Sınıf içi iletişimin zayıf olduğu da elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Horspol ve Lange, 2012; Koç, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Sintema, 2020). Söz konusu çalışmalar kapsamında da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yeteri kadar sosyalleşemediklerinden söz edilmiştir. Bu da uzaktan eğitimin neden olduğu zayıf iletişimin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında öğrencilerin çoğu zaman kamera ve mikrofon açmadıklarını belirten öğretmen adayları, bazı öğrencilerin sesini bile duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğrencinin hem öğretmenin ders esnasında buldukları ortamın koşullarından dolayı dikkat dağıtıcı etkenler olduğunu ve bu etkenlerin de sınıf yönetimini etkilediğini açıklamışlardır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin buldukları fiziksel ortamın elverişli olmadığı alan yazında gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Arslan ve Şumuer, 2020; Mohan vd., 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Bunun da sınıf içi iletişimi olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir.

Pandemi öncesinde uzaktan eğitime fazla ihtiyaç duyulmamasından dolayı gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına ve çevrim içi ortamda eğitime dair fazla bir bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca teknolojik araçlara erişememe, internet bağlantısına sahip olamama gibi nedenlerin yanı sıra söz konusu teknolojik araçları ve ortamları kullanmayı kendi çabaları ile öğrenmek zorunda kalma gibi nedenlerle de süreçte çeşitli zorluklar yaşandığı da öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin teknolojik yetersizlik ve imkânsızlıklardan dolayı uzaktan eğitime verimli şekilde katılamadıkları gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da ortaya konmuştur (Bayburtlu, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020). Bununla birlikte Arslan ve Şumuer (2020) ile Burke ve Dempsey (2020) de öğretmenlerin uzaktan eğitim boyunca teknolojik yetersizliklerin yanı sıra, teknolojik yazılım ve donanım bağlamında sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Teknolojik yetersizlikler gibi zamanın da yetersiz kaldığı elde edilen önemli bulgulardan biridir. Uzaktan eğitim süresinin her bir ders saati için 30 dakika ile sınırlı olmasından dolayı öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını tespit etmek için yeterli süre kalmadığı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında bazı teknik aksaklıklardan dolayı da bu süre tam olarak kullanılmamakta ve bu da dersin verimliliğini düşürmektedir. Oysaki uzaktan eğitim sürecinde zaman yönetimi öğrenme başarısı üzerinde son derece etkin bir yere sahiptir (Caplan ve Graham, 2008; Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Buna rağmen gerçekleştirilen bu çalışmada olduğu gibi bazı diğer çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Arslan ve Şumuer, 2020; Bayburtlu, 2020).

Uzaktan eğitim ile matematik derslerini gözlemleyen öğretmen adayları, bu sürecin kendilerine farkındalık kazandırdığını ve bunun da ileride karşılaşılabilecekleri benzer bir durum için

avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel şekilde De Paepe, Zhu ve DePryck (2018) de teknoloji kullanımının ve bu konuyla ilgili becerilerin ve farkındalığın artmasının, uzaktan eğitimin sağladığı bir avantaj olduğuna değinmişlerdir. Öte yandan yüz yüze eğitimde sınıf yönetimi, iletişim ve sınıf ortamı hakkında tecrübe kazanamadıklarını vurgulayan öğretmen adayları, bunun da kendileri için meslek hayatlarına olumsuz bir durum olarak yansıtacağı konusunda endişe taşımaktadırlar. Benzer kaygıları fen bilimleri öğretmenlerinin de yaşadıklarını belirten Bakioğlu ve Çevik (2020), araştırmalarının sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle öğrencide ortaya çıkabilecek mutsuzluk, yetersizlik ve bilgi eksikliği gibi durumlardan dolayı endişe duyduklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, dört öğretmen adayından üçü, bir tercih hakları olsa öğrenci merkezli eğitim yapabilme, güçlü bir iletişim kurabilme ve fiziksel şartları eşitleyebilme gibi imkânlar nedeniyle yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini vurgulamışlardır. Bayburtlu (2020) ile Erşen ve Yumak (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenler benzer şekilde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını belirtmişlerdir. Phelps ve Vlachopoulos (2020) uzaktan eğitim sürecinde vücut dili gibi görsel ipuçlarının kısıtlı olmasından dolayı sınıf içi iletişimin yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Bu da öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi tercih etmelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Her ne kadar Yalın (2009) uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrencilere fırsat eşitliği sunduğunu belirtse de öğretmen adayları bu görüşte olmadıklarını gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında açıkça ortaya koymuşlardır. Çünkü öğretmen adayları öğrencilerin aynı imkânlara sahip olmadıkları için uzaktan eğitim boyunca derslere bağlanmakta ve iletişim kurmakta zorlandıklarına ancak sınıf ortamında tüm öğrencilerin aynı fiziksel şartlara sahip olduklarına yönelik söylemlerde bulunmuşlardır. Bu görüşle benzer şekilde alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda da uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğini ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Avcı ve Akdeniz, 2021; Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-García ve Ruzafa-Martinez, 2020). Uzaktan eğitimi tercih eden bir öğretmen adayının gerekçesi ise boy ve görme durumu gibi fiziksel farklılıkların öğrenmeye engel olmadığını düşünmesidir. Ancak burada öğretmen adayının teknolojiye ulaşma, fiziksel ortamın sağladığı ya da sağlayamadığı özellikler gibi farklılıkları göz ardı ettiği ve herkesin aynı teknolojik ve fiziksel ortamlara sahip olduğunu düşündüğü görülmüştür. Oysaki bu mümkün değildir. Maddi ve coğrafi imkânsızlıklardan dolayı birçok öğrenci bu ortamlara erişememiş ve öğrenme kayıpları yaşamışlardır. Ayrıca aynı öğretmen adayının öğrencinin gerektiğinde mikrofonunu kapatarak sınıf yönetimini yüz yüze ortamda olduğundan daha kolay sağlayacağını düşünmesi de ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur.

Araştırma kapsamında ortaokullarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen matematik derslerinin öğretmen adayları gözünden incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları, süreci ders işleniş ve katılım, sınıf yönetimi ve iletişim, teknoloji kullanımı ve zaman

yönetimi olmak üzere dört temel tema altında ele almışlardır. Elde edilen bulgulara göre öneriler de bu temalara göre aşağıda listelenmiştir.

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler daha öğrenci merkezli ders planları ve içerikleri hazırlayabilirler, öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklere daha fazla yer verebilirler.
2. Öğrencilerin eş zamanlı ve farklı zamanlarda dijital ortamlardaki derse katılımlarının takipleri öğretmenler tarafından yapılabilir ve öğrenciler katılım konusunda teşvik edilebilir.
3. Ders esnasında gerek öğretmenin gerek öğrencinin öğrenme ortamının uygun hâle getirilmesi ile kamera ve mikrofonların ders esnasında açılması ve derse katılımın ve iletişimin güçlendirilmesi sağlanabilir.
4. Ders süreleri biraz daha uzatılabilir. Bu sayede hem iletişime hem de sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine daha fazla süre ayrılabilir.
5. Tüm öğrencilere internet ve teknolojik araca erişim konusunda devlet tarafından daha fazla destek verilebilir, fırsat eşitsizliklerinin önüne geçecek önlemler alınabilir.
6. Tüm bunların yanında, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının da görüşleri alınarak diğer disiplinlerdeki sürecin de incelenmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

#### Kaynaklar

- Alam, A. (2020). Challenges and possibilities of online education during Covid-19. *Preprints, 2020*. <https://doi.org/10.20944/preprints202006.0013.v1>
- Andoh, R. P., Appiah, R. & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(2)*, 118-135.
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 201-230.
- 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.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 109-129.
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions-A literature review. *Sage Open, 6(1)*, 1-11.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 131-151.



- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland report*. Maynooth: National University of Ireland Maynooth
- Caplan, D. & Graham, R. (2008). The development of online courses. T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* içinde (s. 245-263). Edmonton, AB: Athabasca University.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Erşen, Z. B. & Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470.
- Erzen, E. & Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 229-248.
- Gülbahar, Y. (2017). *e-Öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Horspool, A. & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Journal of Education*, 3(1), 25-39.
- Marpa, E. P. (2021). Technology in the teaching of mathematics: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 92-102.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S. & Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. Economic and Social Research Institute (ESRI) Research Series. [https://www.researchgate.net/profile/Selina-Mccoy/publication/342453663\\_Learning\\_For\\_All\\_Second-Level\\_Education\\_in\\_Ireland\\_During\\_COVID-19/links/5ef52ec4458515505072782b/Learning-For-All-Second-Level-Education-in-Ireland-During-COVID-19.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Selina-Mccoy/publication/342453663_Learning_For_All_Second-Level_Education_in_Ireland_During_COVID-19/links/5ef52ec4458515505072782b/Learning-For-All-Second-Level-Education-in-Ireland-During-COVID-19.pdf) sayfasından erişilmiştir.



- Neuwirth, L. S., Jović, S. & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141-156.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phelps, A. & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. & 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), 1-15.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 262-288.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TEDMEM. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: *Türk Eğitim Derneği Yayınları*. [https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yol-haritasi?wpdm\\_dl=3669&refresh=60b09f43991ae1622187843](https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yol-haritasi?wpdm_dl=3669&refresh=60b09f43991ae1622187843) sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 343-369.
- Yalın, H. İ. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet.
- Zhong, R. (2020). *The coronavirus exposes education's digital divide*. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

Distance education, which is popular in recent years, has become a necessity with the pandemic. With the rapid spread of Covid-19 around the world, students have moved away from their schools, face-to-face education has been interrupted from time to time, and the distance education process has been started. In this process, courses were held both synchronously and asynchronously during the pandemic in various education levels in our country.

Özdoğan and Berkant (2020) state that various applications can be used in the distance education process. In primary, elementary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education, distance education has progressed both online and through channels on state televisions (Yamamoto and Altun, 2020) and Educational Science Network (EBA) (Özdoğan and Berkant, 2020) during the pandemic process.

Similarly, in higher education institutions, the courses were carried out synchronously and asynchronously in digital environments during pandemic. In 2020-2021 Academic Year, when the courses were conducted with distance education, the pre-service teachers in the last year of education faculties had to continue their teaching practice courses with distance education, as in other courses. The practice hours of the teaching practice course, which has a different structure and dynamic than the other courses in terms of practice hours, could only be effectuated in online video environments such as Zoom and Skype. In this context, pre-service teachers observed the synchronous online courses of their teachers in practice schools for 6 hours a week for 12 weeks. This practice, which is considered the first within the scope of the teaching practice course, brought different experiences, advantages and disadvantages to the pre-service teachers who took the course.

Due to the limited number of studies in which prospective teachers evaluated mathematics courses which are more important because of their abstract nature, in the context of distance education, the experiences and opinions of pre-service mathematics teachers regarding secondary school mathematics courses conducted with distance education were consulted in this study. It is considered that it is crucial and necessary to examine the distance education process, especially in the context of the teaching practice course, which includes professional practices. The limited number of the studies on the subject makes this study important. That is why the aim of this study is to examine the opinions of teacher candidates who have the potential to practice distance education in the future, by experiencing the classroom environments that emerged during the distance education process. The research problem and sub-problems of this study carried out for this purpose are as follows:

What are the experiences and opinions of pre-service mathematics teachers about the mathematics courses they observed within the scope of the teaching practice courses in the distance education process?

1. What are the points that attract the attention of the pre-service mathematics teachers in the mathematics courses they observe within the scope of the teaching practice courses during the distance education process?
2. What does observing the distance education mathematics courses offer to pre-service mathematics teachers professionally?
3. If pre-service mathematics teachers have the right to choose, what is the educational activity they will choose from face-to-face or distance education options when they become teachers?

Within the scope of the research, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used since the observations and opinions of the pre-service mathematics teachers regarding the distance education mathematics courses were examined. It was determined that the phenomenological approach was appropriate since the experiences and opinions of the pre-service teachers who observed the mathematics courses conducted with the distance education process, that is, experienced the same phenomenon, were examined.

Purposive sampling method was chosen as the sampling method since the study group should have experience and observation about mathematics courses conducted with distance education in line with the purpose of the research. In addition, by using the criterion sampling method, four pre-service teachers who were studying in the last year of the elementary mathematics education program in the Spring Term of the 2020-2021 Academic Year in a state university and who took a teaching practice course as of the date of the study and who wanted to participate voluntarily were included in the study group.

Two different data collection tools were used within the scope of the study. The first one is the reports containing the observations and experiences of the teacher candidates about the classes and teachers they attended for 12 weeks. This data collection tool was used within the scope of the first sub-problem of the research. In the process, a total of 48 reports were obtained, 12 from each pre-service teacher. In the aforementioned reports, pre-service teachers were asked to write down the points that attracted their attention in the lesson observations they made about the relevant week, explaining their reasons. Another data collection tool is used within the scope of the second and third sub-problems. The data collection tool developed by the researcher is a semi-structured interview form used in individual interviews with teacher candidates after the completion of 12 weeks. There are two questions in the interview form. The first of these questions is "As a teacher candidate, what did observing the mathematics courses held with distance education provide you professionally? Can you explain it in detail?". The other question is "If you have the right to choose when you become a teacher, would you like to do distance education in the classes you attend or face to face? Can you

explain your reasons?" The purpose of these two questions is to describe the awareness that the pre-service teachers have experienced based on their experiences during these 12 weeks and to see how they compare the two teaching styles.

Content analysis was applied for the data obtained from both the reports and the transcribed interviews. Patton (2002) emphasized that inductive analysis will be used in the process of creating themes from recurring words in the data. In this study, inductive analysis was adopted since the themes were not determined beforehand, but were revealed from the available data.

Within the scope of the study, data were collected both from the reports, which are considered as written documents, and from the interviews, thus increasing the diversity of data sources. In addition, after the examination of all the reports, confirmations were received from the teacher candidates participating in the research about the issues they stated in the reports that were not clear, and if there were wrong transfers, they were edited. A similar process was also carried out during the interviews. During the interviews, confirmation was also made for the statements that the teacher candidates did not clearly present.

According to the findings, the pre-service teachers referred four basic issues, namely teaching and participation, classroom management and communication, technology use and time management in distance education mathematics courses. Furthermore, the pre-service teachers who stated that these experiences gave them both positive and negative professional experiences emphasized that they would prefer face-to-face education if they had the right to choose.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 22.02.2021 tarih ve 2021/01-12 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi

## Scaling of the Self-Efficacy of Pre-service Primary School Teachers' in the Courses on Subject Matter by Rank-order Judgments

Nurbanu Şeren, Selda Örs Özdil

### Yazar Bilgileri

**Nurbanu Şeren**   
Arş. Gör., Ondokuz Mayıs  
Üniversitesi, Temel Eğitim,  
[nurbanuseren@gmail.com](mailto:nurbanuseren@gmail.com)

**Selda Örs Özdil**   
Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,  
[selda.orsozdil@omu.edu.tr](mailto:selda.orsozdil@omu.edu.tr)

### ÖZ

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğretimini yapacağı derslere ilişkin öz-yeterlik algıları, mesleğe başladıklarında eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliği üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim boyutunda yer alan 10 alan eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Veriler, 2020-2021 öğretim yılında Akdeniz (ABDÜ) ve Karadeniz (KBDÜ) Bölgesindeki iki devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimini tamamlamak üzere olan toplam 170 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretimle İlgili Alan Eğitimi Derslerindeki Öz-Yeterlik Algısını Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından, mesleğe başladıklarında bu 10 dersi öğretirken kendilerini en yeterli hissedecekleri dersten en yetersiz hissedecekleri derse doğru bir sıralama yapmaları istenmiştir. Öncelikle 170 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden ölçek değerleri elde edilmiş, ardından cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenine göre analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin daha çok sözel içerikli derslerde kendilerini yeterli hissettikleri, diğer derslere göre daha fazla ders saati içermelerine rağmen matematik ve fen bilimleri derslerindeki öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu ve öz-yeterlik algılarının en düşük olduğu dersin uygulamalı derslerden biri olan müzik dersi olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarına ilişkin sıralamalarının nedenlerine odaklanarak nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların da yapılması önerilebilir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmeni Adayları  
Alan Eğitimi  
Öz-yeterlik  
Ölçekleme

#### Keywords

Pre-service Primary School  
Teachers  
Education on Subject Matter  
Self-efficacy  
Scaling

#### Makale Geçmişi

Geliş: 12.09.2022  
Düzeltilme: 10.11.2022  
Kabul: 19.12.2022

### ABSTRACT

Self-efficacy perceptions of teachers, who are an important part of the education system, of the lessons they will teach before starting their profession play an important role on the efficiency of the education-teaching processes when they start their profession. Accordingly, this study aimed to scale pre-service primary school teachers' self-efficacy in the courses on the subject-matter related to teaching with the rank-order rankings. The study was conducted as a survey model. The sample consisted of 170 fourth-year students from the Department of Primary School Education in the Black Sea Region (SUBR) and another state university in the Mediterranean Region (SUMR) in the 2020-2021 Academic Year. Data were collected using the "Self-Efficacy Assessment Form in Teaching-Related Courses on Subject Matter" developed by the researchers. Participants were asked to rank ten courses from the highest to the lowest in terms of considering themselves competent while teaching these courses in professional life. First of all, scale values were attained from the data obtained from 170 pre-service teachers, and then analyzes were made based on the gender and university. As a result, it was determined that the participants considered themselves competent in teaching verbal courses while they had moderate self-efficacy in delivering math and science courses, although they spent more course hours in those courses. Also, they had the lowest self-efficacy in delivering the music course, which is one of the applied courses. In line with the results, it can be suggested to conduct studies using qualitative research method by focusing on the reasons for the ranking of teacher candidates' self-efficacy perceptions in the educational courses on subject matter.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atf

Şeren, N. & Örs-Özdil, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *TEBD*, 21(1), 167-189.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1174140>

## Giriş

Öğretim programları, eğitim süreçlerine etki eden önemli bir unsurdur. Özellikle eğitim fakültesi öğretim programları, yükseköğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir rol oynamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 1997 yılında yapılandırılan ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında güncellenerek uygulamaya konan öğretmenlik lisans programlarındaki dersler üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; genel kültür dersleri, meslek bilgisi dersleri ve alan eğitimi dersleridir (YÖK, 2007a). Küçükahmet (2007) genel kültür derslerini “küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük strükture oturtmaya yaracak genel kültürü veren dersler”; meslek bilgisi derslerini “öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir? sorularına cevap veren dersler”; alan eğitimi derslerini ise “öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren dersler” olarak tanımlamıştır. Eğitim fakültesindeki öğretim programlarından biri olan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’na bakıldığında, içerikteki derslerin yaklaşık olarak %20’sinin genel kültür derslerinden, %30’unun meslek bilgisi derslerinden ve %50’sinin alan eğitimi derslerinden oluştuğu görülmektedir (YÖK, 2007b). Bunlardan alan eğitimi derslerinin ise kendi arasında ikiye ayrıldığı söylenebilir: Temel dersler ve bunların öğretimine yönelik olan dersler (Çaycı, 2011). Temel dersler grubunda “Temel Matematik I-II, Genel Biyoloji, Uygarlık Tarihi, Genel Kimya, Türk Tarihi ve Kültürü, Genel Coğrafya, Türk Dili I-II, Genel Fizik, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor Kültürü, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I-II, Çevre Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, Sanat Eğitimi, Güzel Yazı Teknikleri, Drama, Erken Çocukluk Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı ve Seçmeli Alan Eğitimi” dersleri yer alırken bunların öğretimine yönelik olarak ise “Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II, Müzik Öğretimi, Matematik Öğretimi I-II, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Görsel Sanatlar Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi” dersleri yer almaktadır (YÖK, 2007b). Sınıf öğretmeni adayları, öğrencilere bilgi, beceri ve değerleri nasıl kazandıracaklarını, öğrenme ortamlarını nasıl tasarlayacaklarını, derse ilişkin hangi yöntem-teknikleri kullanacaklarını alan eğitimi derslerinin öğretim boyutunda edindikleri için bu ders grubunun önemi büyüktür.

Yukarıda da verildiği üzere Sınıf Öğretmenliği Programı’nda yer alan dersler çok çeşitli bir yapıdan oluşmaktadır. Dolayısıyla içinde birçok farklı disiplini barındırması sebebiyle diğer öğretmenlik programlarından ayrılmaktadır. Programdaki bu disiplinlerarası yapı, sınıf öğretmenlerinin de çok disiplinli bir anlayışa sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde bu derslere yönelik öz-yeterlik algıları, mesleğe başladıklarında bu derslerin öğretimini etkili bir şekilde yapabilmeleri ile ilişkilidir. Bu noktada öz-yeterlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Albert Bandura (1977, 1989) Sosyal Öğrenme Kuramı’na dayandırdığı öz-yeterliği, kişinin bir iş için gerekli donanıma sahip olduğuna inanma derecesi olarak



tanımlamaktadır. İnsanların davranışları, başarıları ve motivasyonları üzerinde etkili olan öz-yeterlik (Henson, 2001), kendini gerçekleştiren kehanete dönüşerek kişinin gelecekteki performanslarını da etkileyebilecek bir güce sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Woolfolk-Hoy ve Davis, 2005). Bir öğretmenin öğrencilerine bilgi, beceri ve tutumları kazandırabilmesine ilişkin yargıları ise öğretmen öz-yeterliğini oluşturmaktadır (Liaw, 2009). Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler, öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla baş etmede yetersiz kalırken (Paneque ve Barbeta, 2006), yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler daha etkili bir şekilde bu süreci yönetebilmektedir (Allinder, 1994). Dolayısıyla eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğretimini yapacağı derslere ilişkin öz-yeterlik algıları, mesleğe başladıklarında eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliği üzerinde kilit rol oynamaktadır.

Bu araştırmada, alan eğitimi derslerinin öğretim boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarını ortaya koyabilmek için sınıf öğretmeni adaylarından bu dersleri, kendilerini yeterli hissettiklerinden yetersiz hissettiklerine doğru sıralamaları istenmiştir. Alanyazında bu ölçme yaklaşımı “ölçekleme” olarak yer almaktadır. Ölçekleme, ölçülmek istenen özelliğin kişiler tarafından algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu ilişkinin birtakım kurallar bütünü çerçevesinde sayısal olarak ifade edilmesidir (Crocker ve Algina, 1986; Stevens, 1966). Fiziksel nitelikleri bulunmayan ve bu nedenle nasıl ölçüleceğinin bilinmediği beceri, tutum, zekâ gibi değişkenlerin kişiler tarafından nasıl algılandığını tespit eden ölçekleme çalışmaları, ilk olarak psikofizik alanında başlamış ve daha sonra sosyal bilimlerin alanlarına da yayılmıştır (Turgut ve Baykul, 1992). Ölçekleme çalışmaları, kişilerin tepkilerinden yararlanarak iyi nitelikli, objektif bir ölçek ortaya çıkarmayı (Turgut ve Baykul, 1992) veya puanlama yapabilmeyi (Stevens, 1966) amaçlamaktadır. Bu noktada ölçekleme yaklaşımları, denek tepkilerine dayalı yaklaşımlar ve yargıcı kararlarına dayalı yaklaşımlar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımı; sıralama, sınıflama veya ikili karşılaştırma gibi birtakım yöntemlerle kişilerin kendilerine verilen uyarıcıları derecelendirmelerini içerir. Bu derecelendirme işlemi, uyarıcıların kendi içlerinde her birinin diğerleri ile karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilir. Sonuç olarak derecelendirmedeki ortalama değer, uyarıcının ölçek değerini belirler (Turgut ve Baykul, 1992). Sıralama yargılarıyla ölçeklemede uyarıcılar belirli bir nitelikte küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe sıralanır ve gözlemcilerin uyarıcıları ayırt etme sürecinden geçirmeleri sağlanır. Uyarıcılar arasında ayırım yapılabildiği takdirde geçerliği yüksek ölçek değerleri elde edilir (Guilford, 1954; Turgut ve Baykul, 1992). Sıralama yargıları ile ölçekleme, uyarıcıların bir bütün olarak sunulması nedeniyle gözlemcilere düşen iş yükü bakımından oldukça pratiktir (Ip, Kwan ve Chiu, 2007).

Alanyazına bakıldığında sıralama yargılarına dayalı ölçeklemeye ilişkin birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmaların büyük oranda 2013 yılından itibaren arttığı



görülmektedir. Eğitim alanındaki sıralama yargıları kanunıyla yapılan çalışmalar geçmişten günümüze incelendiğinde, Bal (2011) lise öğrencilerinin seviye belirleme sınavı başarılarına etki eden faktörleri belirleyerek bu faktörlerin önem sırasını sıralamaya dayalı ölçekleme yöntemiyle analiz etmiştir. Özkan ve Arslantaş (2013), öğretmen ve yöneticilerden aldıkları görüşler doğrultusunda etkili öğretmen özelliklerini ölçeklemiştir. Öğretmen adayları açısından Sungur-Gül ve Özer-Özkan (2013) fen ve teknoloji dersinin özel alan yeterliklerinin önem düzeyini; Yalçın ve Şengül-Avşar (2014) meslek bilgisi derslerinin önem düzeyini incelemiştir. Örs-Özgül ve Kınay'ın (2015) araştırmasına bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin seçmeli derslere ilişkin tercihlerini; Yılmaz ve Doğan'ın (2015) ise öğretmen adaylarının meslek seçimine ilişkin tercihlerini sıralama yargıları kanunıyla ölçekledikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının serbest zaman faaliyetlerini (Bozgeyikli ve Kesici, 2016), mesleki değer algılarını (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016), akademik başarılarına etki eden faktörleri (Yaşar, 2016), Erasmus programı kapsamındaki önceliklerini (Özberk, Boztunç-Öztürk, Yılmaz-Fındık ve Kaptı, 2017), lisansüstü eğitime katılmama nedenlerini (Toprak ve Taşgın, 2017) inceleyen ölçekleme çalışmaları da mevcuttur. Şahin-Sarkın ve Taşdemir (2019) test yönergelerinde bulunması gereken ifadeleri; İnceçam (2019) ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminde karşılaşılan sorunları ortaya koymuştur. Sarıdaş ve Nayir (2021) ise kültürel değerlere duyarlılık açısından öğretmenlerin özelliklerini ölçekleme yoluyla belirlemiştir.

Öz-yeterliğe ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında ise Türkçe öğretimine yönelik (Akyılmaz, 2018; Aşkın ve Demirel, 2012; Erbaş, 2021; Erdem ve Bayraktar, 2019; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Yeşiloğlu ve Özer, 2017); hayat bilgisi öğretimine yönelik (Güven ve Ersoy, 2007; Güven, Soydaş ve Durulan, 2014; Kılınç ve Uygun, 2015); müzik öğretimine yönelik (Açılmış ve Kuşdemir-Kayıran, 2021; Akgül-Bariş ve Özata, 2009; Çevik, 2011; Dinç-Altun ve Uzuner, 2018; Güllü ve Akay, 2019; Oymakcı ve Özalunoğlu, 2019); matematik öğretimine yönelik (Arseven, Arseven ve Tepahan, 2015; Doruk ve Kaplan, 2012; Takır, 2018); fen öğretimine yönelik (Meriç ve Ersoy, 2007) öz-yeterlik algılarının incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşan çalışmaların (Aşkın ve Demirel, 2012; Batmaz ve Altun, 2019; Güven ve Ersoy, 2007; Kılınç ve Uygun, 2015; Meriç ve Ersoy, 2007; Takır, 2018) yanı sıra düşük olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar da (Akgül-Bariş ve Özata, 2009; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Arseven vd., 2015; Kızılırmak, 2018) mevcuttur. Ayrıca öz-yeterlik algılarının sıklıkla cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre incelendiği görülmektedir. Bazı araştırmalar cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik algısının farklılaştığı bulgusuna ulaşırken (Aşkın ve Demirel, 2012; Batmaz ve Altun, 2019; Çevik, 2011; Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012); bazıları tam tersi bulgular ortaya koymaktadır (Açılmış ve Kuşdemir-Kayıran, 2021; Arseven vd., 2015; Güven ve Ersoy, 2007; Kılınç ve Uygun, 2015; Meriç ve Ersoy, 2007; Takır, 2018). Benzer şekilde öz-yeterlik

algılarının öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığı bulgusuna ulaşan araştırmaların yanında (Batmaz ve Altun, 2019; Kurtuluş ve Çavdar, 2010; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014); farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Tekerek vd., 2012). Yapılan alanyazın incelemesinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim boyutundaki alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Birden fazla dersin kendi içerisinde karşılaştırılarak ölçeklendiği öz-yeterlik algılarını içeren araştırmaya rastlanmamış olması araştırmacının önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırmacının, sınıf öğretmenliği öğretim programındaki ders içeriklerinin geliştirilmesi ve bu içeriklerin uygulayıcısı olan öğretim elemanlarına bir bakış açısı sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitiminin öğretim boyutunda yer alan derslere ilişkin öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının, alan eğitiminin öğretim boyutunda yer alan derslere ilişkin öz-yeterlik algılarının ölçek değerlerine göre sırası nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının, alan eğitiminin öğretim boyutunda yer alan derslere ilişkin öz-yeterlik algılarının,
  - a. cinsiyete göre
  - b. öğrenim görülen üniversiteye göreölçek değerlerine ait sıralar arasındaki ilişki nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başladıklarında öğretimini yapacakları 10 alan eğitimi dersindeki yeterlilik algısı sıralarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan araştırma, var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından tarama modelindedir (Karasar, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesi (KBDÜ) ve Akdeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesi (ABDÜ) Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimini tamamlamak üzere olan uygun örnekleme yoluyla belirlenmiş toplam 170 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin alan eğitimi derslerine ilişkin öğrenimlerini tamamlamış olmalarından dolayı bu derslere yönelik öz-yeterlik algılarıyla ilgili daha doğru yargıda bulunabilecekleri düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Üniversite		Toplam
		KBDÜ	ABDÜ	
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	60	64	124
	Erkek	11	35	46
<i>Toplam</i>		71	99	170

Tablo 1 incelendiğinde, 170 öğrenciden 71'inin KBDÜ'de, 99'unun ABDÜ'de öğrenim gördüğü, grubun büyük çoğunluğunun kadınlardan (124 öğrenci) oluştuğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Programı'nı erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmesi (Deniz ve Görgeç, 2019), çalışma grubunda kadınların sayısının erkeklere göre daha fazla olmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarından üniversiteye yerleştikleri puan türleri bilgisi toplanmış, 146'sının eşit ağırlık puan türüyle 24'ünün sayısal puan türüyle üniversiteye yerleştiği belirlenmiştir. Üniversiteye yerleşme puan türüne göre gruptaki dağılımdaki büyük farklılıktan dolayı sonuçların karşılaştırılması istatistiksel olarak hatalı olabileceğinden bu değişken araştırma kapsamında ele alınmamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim boyutundaki 10 alan eğitimi dersine yönelik öz-yeterlilik algılarını sıralama yargıları kanunuyla ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretimle İlgili Alan Eğitimi Derslerindeki Öz-Yeterlilik Algısını Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Eğitim fakültelerinde uygulamada olan güncel programlar, 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflarda uygulanmaya başlanmış olup diğer sınıflardaki öğrenciler eğitimlerini başladıkları programlarla sürdürmüşlerdir (YÖK, 2018). Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulama konulan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'na göre eğitim almıştır (YÖK, 2007b). Bu nedenle veri toplama aracı, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan sınıf öğretmenliği programında yer alan öğretime yönelik 10 alan eğitimi dersi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu dersler forma alfabetik sıraya göre yerleştirilmiştir. YÖK (2007b) tarafından açıklanan öğretime yönelik alan eğitimi derslerinin ders saatleri ve öğrencilerin bu dersleri hangi dönemde aldıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretimle İlgili Alan Eğitimi Derslerinin Dönemleri ve Ders Saatleri

<i>Dersin Adı</i>	<i>Dönemi</i>	<i>Teorik +Uygulama Ders Saati</i>
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	4.	1+2
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	7.	2+0
C. Fen Öğretimi*	5 ve 6.	6+0
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	7.	1+2
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	5.	3+0
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	5.	3+0
G. Matematik Öğretimi*	5 ve 6.	6+0
H. Müzik Öğretimi	4.	1+2
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	6.	3+0
J. Türkçe Öğretimi	6.	3+0

\*Bu dersler her dönem 3 teorik ders saati olmak üzere iki dönem uygulanmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, sekizinci dönem alınan öğretime yönelik alan eğitimi dersi olmadığı görülmektedir. Uygulama sekizinci dönem sonunda yapıldığı için öğrenciler tablodaki derslerin tümünü almışlardır. Ayrıca fen öğretimi ile matematik öğretimi dersleri iki dönem alınan dersler olduğu için ders saatleri diğer alan eğitimi derslerinden daha fazladır.

Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yapabilmek için öğretmen adaylarından, mesleğe başladıklarında bu 10 dersi öğretirken kendilerini en yeterli hissedecekleri dersin yanına "1" en yetersiz hissedecekleri dersin yanına "10" gelecek şekilde tüm derslere 1'den 10'a kadar sıra sayısı vermeleri istenmiştir. Bir sıralama yapılacağından öğrencilerin her sayıyı bir kez yazdıklarından emin olmaları konusunda uyarıda bulunulmuştur. Ayrıca belirtilen derslerin yanı sıra, alanyazında yer alan benzer çalışmaların (Örs-Özdil ve Kınay, 2015; Yalçın ve Şengül-Avşar, 2014; Yaşar, 2016) değişkenleri baz alınarak öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversite bilgileri de sorulmuş; bu değişkenler verilerin analizinde bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmacılar tarafından son şekli verilen veri toplama aracı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 09.07.2021 tarihinde alınan 2021/594 no'lu kararı ile sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının belirlenen derslerindeki öz-yeterlik algılarının belirlenmesinde sıralama yargılarıyla ölçekleme yaklaşımlarından tam sıralama hâlinde ikili karşılaştırmalar yöntemi kullanılmıştır. Ölçekleme işlemleri V. hal denkleminde tam veri matrisi üzerinde yürütülmüştür. "Öncelikle derslerin (uyarıcılar) kaçınıcı sraya kaç defa getirildiğini belirten sıra frekansları matrisi oluşturulmuş, bu matris üzerinden frekanslar matrisi ve ardından frekanslar matrisine bağlı olarak oranlar matrisi (P) oluşturulmuştur. Oranlar matrisi üzerinden birim standart normal sapmalar matrisi (Z) elde edilmiştir. V. hal denklemleriyle ölçekleme yapılarak ölçek değerleri (S<sub>j</sub>) hesaplanmıştır. En büyük negatif ölçek değerini sıfır yapan değer tüm ölçek değerlerine eklenerek yeniden ölçek değerleri (S<sub>c</sub>) bulunmuştur" (Turgut ve Baykul, 1992).

Ölçek değerleri hesaplanırken bazı varsayımlarda bulunmaktadır ve elde edilen bu değerler bireylerin yargılarına dayanmaktadır. Torgerson'e (1958) göre, "ölçek değerlerinin iç tutarlığı, gözlenen frekanslardan elde edilen oranların (p<sub>jk</sub>) beklenen (teorik) oranlarla (p'<sub>jk</sub>) uyumunun belirlenmesiyle yapılmaktadır" (aktaran Turgut ve Baykul, 1992). Bunun için öncelikle ortalama hata değeri hesaplanmış, ortalama hatanın anlamlı olup olmadığı için  $\chi^2$  değeri hesaplanmıştır (Turgut ve Baykul, 1992). Tüm grup üzerinden yapılan analizler için oluşturulan hata matrisleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Tüm Grup Üzerinden Elde Edilen Hata Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	-								
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	0,003								
C. Fen Öğretimi	0,000	0,009							
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	0,002	0,003	0,004						
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	0,000	0,007	0,001	0,002					
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	0,000	0,001	0,003	0,003	0,001				
G. Matematik Öğretimi	0,000	0,000	0,001	0,003	0,002	0,000			
H. Müzik Öğretimi	0,001	0,002	0,005	0,004	0,005	0,003	0,003		
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	0,004	0,003	0,007	0,003	0,008	0,002	0,003	0,003	
J. Türkçe Öğretimi	0,002	0,005	0,006	0,000	0,009	0,001	0,001	0,002	0,007
Toplam Hata = 0,132									

Tablo 3'teki sütun toplamalarının toplamı bulunup tablodaki eleman sayısına  $[K.(K-1)/2=10,9/2=45]$  bölünerek ortalama hata hesaplanmıştır.

$$\text{Ortalama Hata} = \frac{0.132}{45} = 0.003$$

Ortalama hata değerinin uyum derecesinin anlamlılığının test edilmesi için  $\chi^2$  istatistiği kullanılmıştır. Bu değer hesaplanabilmesi için öncelikle, ilk olarak teorik oranlar matrisi arkisün dönüşümü ile dönüştürülmüş teorik oranlar matrisine; gözlenen oranlar matrisi ise dönüştürülmüş gözlenen oranlar matrisine çevrilmiştir. Bu iki matrisin farklarının karesi hesaplanarak Tablo 4'te verilen gözlenen ve teorik oranlar farklarının karesi matrisi oluşturulmuştur.

**Tablo 4.** Tüm Grup Üzerinden Elde Edilen Dönüştürülmüş Gözlenen ve Teorik Oranlar Farklarının Karesi Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	-								
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	0,026								
C. Fen Öğretimi	0,000	0,240							
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	0,017	0,026	0,047						
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	0,001	0,159	0,004	0,012					
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	0,001	0,001	0,030	0,026	0,002				
G. Matematik Öğretimi	0,000	0,000	0,003	0,027	0,011	0,000			
H. Müzik Öğretimi	0,004	0,008	0,067	0,047	0,087	0,030	0,025		
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	0,043	0,039	0,180	0,028	0,229	0,010	0,026	0,025	
J. Türkçe Öğretimi	0,009	0,101	0,123	0,001	0,243	0,003	0,006	0,020	0,164
Toplam = 2,149									

Tablo 4'teki toplam  $821/170=4,83$  değerine bölünerek  $\chi^2$  değeri 0,445 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen  $\chi^2$  değerinin tablo değerinden küçük olması ( $\chi^2=0,445 < \chi^2_{\text{tablo}}=43,773$ ) yargıların tutarlı olduğunu ve kullanılan ölçekleme yönteminin varsayımlarının karşılandığını göstermektedir. Aynı zamanda kullanılan yöntemin verilerle uyumlu olduğunun da bir kanıtıdır.

Tüm grup için ve bağımsız değişkenin her bir kategorisi için elde edilen ortalama hatalar ile  $\chi^2$  değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ölçek Değerlerine Ait Ortalama Hata ve Ki Kare Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Hata</i>	<i>Ortalama Hata</i>	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>Tablo <math>\chi^2</math></i>
Tüm Grup	170	0,132	0,003	0,445		
Kadın	124	0,115	0,003	0,248		
Erkek	46	0,392	0,009	0,941	36	43,773
KBDÜ	71	0,257	0,006	0,838		
ABDÜ	99	0,161	0,004	0,433		

Tablo 5 incelendiğinde, ölçek değerlerinden elde edilen ortalama hata değerlerinin 0,003 ile 0,009 arasında değiştiği ve bu değerlerin oldukça küçük olduğu görülmektedir. Yani ölçekleme sonucuna karışan hata miktarının %1'den az olduğu ifade edilebilir.  $\chi^2$  değerlerinin ise tabloda  $\chi^2$  değerinden oldukça düşük olduğu ve 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir ( $\chi^2 < \chi^2_{(0,05;36)}$ ).  $\chi^2$  değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ölçek değerlerinin iç tutarlığa sahip olduğunu, V. hal denkleminin varsayımlarını ve ikili karşılaştırmalar yönteminin varsayımlarını sağladığını, gözlemci yargılarının güvenilir (tutarlı) olduğunu göstermektedir (Turgut ve Baykul, 1992).

Elde edilen ölçek değerlerinin cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirleyebilmek için Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde alt araştırma problemlerinin sırası dikkate alınarak yapılan ölçekleme analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

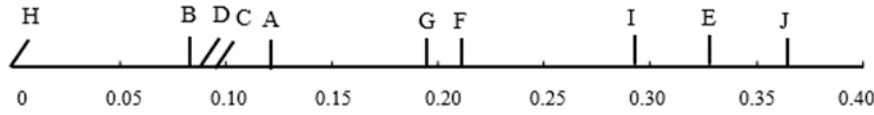
#### Tüm Grup İçin Elde Edilen Ölçek Değerleri

Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının, "Öğretimle İlgili Alan Eğitimi Derslerindeki Öz-Yeterlik Algısını Değerlendirme Formu"na verdikleri yanıtların analizi sonucunda elde edilen ölçek değerleri ve sıra numaraları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Tüm Gruptan Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Sıra Numaraları

<i>Dersler</i>	<i>Ölçek Değeri</i>	<i>Sıra Numarası</i>
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	0,124	6
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	0,082	9
C. Fen Öğretimi	0,094	7
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	0,087	8
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	0,335	2
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	0,212	4
G. Matematik Öğretimi	0,195	5
H. Müzik Öğretimi	0,000	10
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	0,295	3
J. Türkçe Öğretimi	0,366	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının, kendilerini en yeterli hissettikleri dersin Türkçe olduğu belirlenmiştir. Bu dersi sırasıyla hayat bilgisi dersi ile sosyal bilgiler dersi izlemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretime ilişkin kendilerini en yetersiz hissettikleri dersin ise müzik dersi olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Tüm Gruba Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 1 incelendiğinde, “Din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, fen bilimleri, beden eğitimi ve oyun” derslerinin ölçek değerleri birbirine yakın olmakla birlikte, bu derslerin sırasıyla müzik dersinden sonra öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri dersler olduğu belirlenmiştir. “İlkokuma ve yazma ile matematik” dersinde ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin orta sırada yer aldığı görülmektedir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri

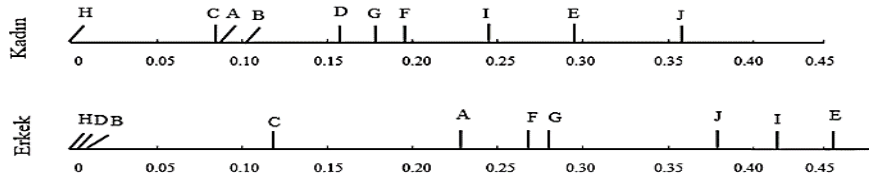
Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimle ilgili alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre ayrı ayrı ölçeklenmesi sonucu elde edilen ölçek değerleri ve sıra numaraları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Sıra Numaraları

Dersler	Ölçek Değeri		Sıra Numarası	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	0,084	0,233	8	6
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	0,106	0,015	7	8
C. Fen Öğretimi	0,083	0,122	9	7
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	0,118	0,001	6	9
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	0,291	0,455	2	1
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	0,191	0,266	4	5
G. Matematik Öğretimi	0,167	0,271	5	4
H. Müzik Öğretimi	0,000	0,000	10	10
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	0,246	0,428	3	2
J. Türkçe Öğretimi	0,363	0,371	1	3

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri ders Türkçe iken erkek öğretmen adayları için bu ders hayat bilgisidir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri dersin cinsiyete göre değişmediği ve müzik dersi olduğu görülmektedir. Tablo 7’deki ölçek değerlerinin sayı doğrusunda gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.





Şekil 2. Cinsiyete Göre Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettikleri derslerin sıralarının cinsiyet gruplarına göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Kadın grubunda en yeterli hissedilen Türkçe dersini sırasıyla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi izlemektedir. Erkek grubunda ise en yeterli hissedilen hayat bilgisi dersini sırasıyla sosyal bilgiler ve Türkçe dersi izlemektedir. İlk üç sırada en yeterli hissedilen dersler benzer olmakla birlikte gruplar içerisinde bu derslerin sıraları ve yeterli hissedilme düzeylerini gösteren ölçek değerleri farklılık göstermektedir. Kadınlar grubunda en yetersiz hissedilen müzik dersi diğer derslere göre daha uzakta konumlanırken; erkek grubunda en yetersiz hissedilen müzik dersi ile görsel sanatlar ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi birbirine çok yakın konumda bulunmaktadır.

Cinsiyete göre öğrencilerin öğretimle ilgili alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarının sıralarında farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan ölçekleme işlemleri sonucunda, kadın ve erkek öğrenciler için elde edilen ölçek değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hesaplanan Spearman rho (rs) korelasyon katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde manidar çıkmıştır ( $p < .01$ ). Elde edilen korelasyon katsayısı güçlü bir ilişkiyi göstermektedir. Cinsiyete göre derslerin sıralamasında farklılık olsa da bu sonuç öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığını göstermektedir.

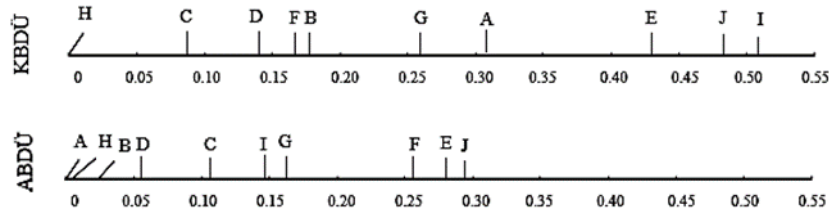
### Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimle ilgili alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre elde edilen ölçek değerleri ve sıra numaraları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Sıra Numaraları

Dersler	Ölçek Değeri		Sıra Numarası	
	KBDÜ	ABDÜ	KBDÜ	ABDÜ
A. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	0,307	0,000	4	10
B. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	0,171	0,026	6	8
C. Fen Öğretimi	0,083	0,108	9	6
D. Görsel Sanatlar Öğretimi	0,145	0,052	8	7
E. Hayat Bilgisi Öğretimi	0,429	0,276	3	2
F. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	0,163	0,253	7	3
G. Matematik Öğretimi	0,257	0,159	5	4
H. Müzik Öğretimi	0,000	0,006	10	9
I. Sosyal Bilgiler Öğretimi	0,514	0,149	1	5
J. Türkçe Öğretimi	0,480	0,292	2	1

Tablo 8'e göre KBDÜ'de öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları için en yeterli hissedilen ders sosyal bilgiler iken, ABDÜ'de öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları için Türkçe dersidir. KBDÜ'deki öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri dersin müzik, ABDÜ'dekilerin ise beden eğitimi ve oyun dersi olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Değerlerin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 3 incelendiğinde, üniversitelere göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretimle ilgili alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarıyla ilgili farklılıklar olduğu görülmektedir. ABDÜ'deki öğretmen adayları beden eğitimi ve oyun dersini kendilerini en yetersiz hissettikleri ders olarak görürken, KBDÜ'deki öğretmen adaylarında ise bu ders öz-yeterlik sıralamasında 4. sırada yer almaktadır. ABDÜ'de öğrenim görenlerde en yetersiz hissedilen son dört ders birbirine yakın konumda bulunurken KBDÜ'de öğrenim görenlerde en sonda yer alan müzik dersi diğer derslerden daha uzak konumda yer almaktadır. KBDÜ'dekilere göre sosyal bilgiler dersi en yeterli hissedilen ders iken ABDÜ'de bu ders öz-yeterlik sıralamasında 5. sırada yer almaktadır. Şekil 3'e göre ABDÜ'de en yeterli hissedilen ders ile en yetersiz hissedilen dersin ölçek değeri aralığının KBDÜ'deki ölçek değeri aralığından daha küçük olması, ABDÜ'deki öğretmen adaylarının derslerdeki öz-yeterlik algılarıyla ilgili ayırt etme sürecinde güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrenim görülen üniversiteye göre öğrencilerin öğretimle ilgili alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarının sıralarında farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan ölçekleme işlemleri sonucunda, ABDÜ'deki ve KBDÜ'deki öğrenciler için elde edilen ölçek değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hesaplanan Spearman rho (rs) korelasyon katsayısı 0,48 olarak bulunmuş ancak ilişki manidar çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısı orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin görüşleri arasında öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık olduğunu desteklemektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarını sıralama yargıları kanunu ile ölçeklemeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen bulgular doğrultusunda adayların daha çok sözel içerikli derslerde kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer derslere göre daha fazla ders saati içermelerine rağmen matematik ve fen bilimleri derslerindeki öz-

yeterliklerinin orta seviyede olduğu ve öz-yeterlik algılarının en düşük olduğu dersin uygulamalı derslerden biri olan müzik dersi olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunun tamamı açısından bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beş dersin sırası ile “Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, ilkökuma yazma ve matematik” olduğu; buna karşın kendilerini en yetersiz hissettikleri beş dersin ise sırası ile “müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, fen bilimleri ve beden eğitimi ve oyun” olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmenliği Programı, üniversite sınavında eşit ağırlık puanıyla öğrenci kabul ettiği için bölüme yerleşen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu eşit ağırlık öğrencisi olarak gelmekte olup sayısal içerikli derslere olan ön bilgileri yeterli seviyede olmayabilir (Kacar ve Sarıçam, 2015; Turan ve Zengin, 2017). Bu noktada öğretmen adaylarının kendilerini daha çok sözel içerikli derslerde yeterli hissetmeleri bu durumla ilişkili olabilir. Türkçe dersinin öğretiminde öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettikleri bulgusunu destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur. Yeşiloğlu ve Özer (2017) ile Erbaş (2021) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterliklerini incelemişler ve aday öğretmenlerin kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Erdem ve Bayraktar (2019) ise Türkçe öğretiminin uygulama boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli ve başarılı bulduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Akyılmaz (2018) da araştırmasında, aday öğretmenlerin Türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

En yeterli hissedilen derslerden bir diğeri olan hayat bilgisi öğretimine yönelik ise alanyazındaki çalışmaların araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları birçok araştırma sonucunda (Batmaz ve Altun, 2019; Güven ve Ersoy, 2007; Kılınç ve Uygun, 2015) ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz gördükleri dersin müzik olması ise dikkat çekicidir. Çevik (2011) ile Gülle ve Akay (2019) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akgül-Barış ve Özata (2009) sınıf öğretmeni adaylarının temel müzik bilgileri, müzik materyali hazırlama becerileri ve programı uygulama konularında kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmişlerdir. Dinç-Altun ve Uzuner (2018) de sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesinde gördükleri müzik öğretimi dersinin yetersiz olduğunu belirttiklerini ve bunun sonucunda da uygulamada birçok sorunla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Açılmış ve Kuşdemir-Kayıran (2021) da müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik ortalamalarının hem sınıf öğretmenlerinde hem de sınıf öğretmeni adaylarında orta düzeyde çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan tüm bu çalışmalar, mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Oymakcier ve Özaltunoğlu'nun

(2019) araştırmasında sınıf öğretmeni adayları müzik dersini öğretmeye yönelik yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz-yeterlik algısının düşük olmasının, bu dersin uygulamalı bir ders olmasından dolayı birtakım beceri ve yeteneklerin de varlığına işaret etmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Sınıf Öğretmenliği Programı'nda üçüncü yarıyıldan müzik, dördüncü yarıyıldan ise müzik öğretimi dersleri yer almakta olup toplamda iki yarıyıl boyunca verilen bu derse ilişkin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından gereken yeterliklerin kazanılmadığının düşünülmesi önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Benzer şekilde yetersiz hissedilen derslerden bir diğerinin görsel sanatlar dersi olduğu görülmektedir. Erden-Kocaarslan (2018) sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik orta düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kızıllırmak (2018) ise sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik algılarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada görsel sanatlar dersinin bir ifade dersi olduğu bilincinden ziyade doğrudan yetenek gerektiren bir ders olduğu düşüncesi, öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olabilmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kadın sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beş ders sırası ile "Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, ilköğretim yazma ve matematik" iken en yetersiz hissettikleri beş ders ise sırasıyla "müzik, fen bilimleri, beden eğitimi ve oyun, din kültürü ve ahlak bilgisi ve görsel sanatlar"dır. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beş ders ise sırasıyla "hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve ilköğretim yazma" iken en yetersiz hissettikleri beş ders ise sırasıyla "müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri ve beden eğitimi ve oyun"dur. Her iki cinsiyet için de yeterli ve yetersiz hissedilen beş dersin sırası kendi içlerinde değişiklik gösterse bile buldukları kategorinin aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca hem kadın hem erkek öğretmen adayları kendilerini en çok müzik dersinde yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Fakat bu durum kendilerini en yeterli hissettikleri derste değişiklik göstermiştir. Kadın öğretmen adayları en çok Türkçe dersinde yeterli olduklarını hissederken erkek öğretmen adayları ise kendilerini en çok hayat bilgisi dersinde yeterli görmektedir. Akyılmaz (2018) ile Aşkın ve Demirel (2012) kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre Türkçe öğretimi yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar da araştırma sonuçlarını destekleyicidir. Hayat bilgisi öğretimi açısından alanyazına bakıldığında ise Kılınc ve Uygun (2015) ile Güven ve Ersoy (2007) araştırmalarında hayat bilgisi öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ve bu durumun cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Güven vd. (2014) ise sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmada hayat bilgisi öğretiminin teorik boyutunda öğretmenlerin kendilerini yüksek öz-yeterliğe

sahip olarak ifade etmelerine rağmen uygulama boyutunda düşük öz-yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Üniversite değişkeni açısından bakıldığında, Karadeniz bölgesindeki devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beş ders sırasıyla “sosyal bilgiler, Türkçe, hayat bilgisi, beden eğitimi ve oyun ve matematik” iken en yetersiz hissettikleri beş ders ise sırasıyla “müzik, fen bilimleri, görsel sanatlar, ilkokuma yazma ve din kültürü ve ahlak bilgisi”dir. Akdeniz bölgesindeki devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beş ders sırasıyla “Türkçe, hayat bilgisi, ilkokuma yazma, matematik ve sosyal bilgiler” iken en yetersiz hissettikleri beş ders ise sırasıyla “beden eğitimi ve oyun, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve fen bilimleri”dir. Her iki üniversite arasında en yeterli ve en yetersiz hissedilen derslerin farklılık göstermesi ve özellikle ilkokuma yazma dersinin Akdeniz bölgesindeki devlet üniversitesinde yeterli hissedilen dersler arasındayken Karadeniz bölgesindeki devlet üniversitesinde yetersiz hissedilen dersler arasında olması dikkat çekicidir. Bu farklılık ve çeşitliliğin dersi veren öğretim elemanın iletişim biçimi, ilgili derslerin içeriğinde kullanılan yöntem-teknipler, dersin verimli işlenmesi/işlenmemesi gibi sebepler olabilir.

Sınıf Öğretmenliği Programı’nda matematik öğretimi ve fen bilimleri öğretimi derslerinin iki dönem birden verildiği ve ders saatlerinin diğer derslere oranla fazla olduğu göz önüne alındığında, araştırma sonuçlarının genelinde bu iki derse ilişkin öz-yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde yer alması da dikkat çeken bir başka sonuçtur. Doruk ve Kaplan (2012), Takır (2018) ve Arseven vd.’nin (2015) araştırmasında da sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meriç ve Ersoy (2007) ise aday öğretmenlerin fen öğretiminde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördüklerini belirlerken fen öğretiminde düşük öz-yeterliğe sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Altunçekiç vd., 2005).

Sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde aldıkları alan eğitimi derslerine ilişkin öz-yeterlik algıları, göreve başladıklarında bu derslerin öğretimini gerçekleştirmelerini etkileyebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının, sınıf öğretmenliği öğretim programındaki ders içeriklerinin geliştirilmesine ve bu içerikleri uygulayacak olan öğretim elemanlarına fikir sunması bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar bağlamında, öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri müzik dersine ilişkin lisans eğitimleri boyunca sanatsal etkinliklere yönlendirilmeleri ve enstrüman edinmeleri desteklenerek takibinin yapılması önerilmektedir. Mesleğe başlamadan yetersiz hissedilen derslere ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kısa süreli uygulamalı kurslar verilebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması I-II dersinden önce danışman öğretim üyeleri tarafından alan eğitimi derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, düşük öz-yeterlik hissedilen derslere yönelik uygulama yapmalarına imkân sağlayabilir. Sınıf

öğretmenliği öğretim programına öğrenci ihtiyaçlarına göre seçmeli dersler eklenerek programın etkililiği artırılabilir. Ayrıca araştırma geliştirilerek geçerliği artıracak daha büyük çalışma grupları ile yapılması, öğretmen adaylarının alan eğitimi derslerindeki öz-yeterlik algılarına ilişkin sıralamalarının nedenlerine odaklanarak nitel yöntemle de çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece öğretmen adaylarının sıralamalarına yönelik daha kapsamlı bir bilgiye ulaşılabilir. Benzer şekilde ilgili çalışmalar ikili karşılaştırma veya sınıflama yargıları gibi farklı ölçekleme yöntemleri kullanılarak da tekrarlanabilir.

### Kaynaklar

- Açılmış, H. & Kuşdemir-Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 4746-4773.
- Akgül-Barış, D. & Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 27-42.
- Akyılmaz, N. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algılarının ve tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arseven, A., Arseven, İ. & Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 29-40.
- Aşkın, İ. & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200-209.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

- Batmaz, O. & Altun, T. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 24-44.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. & Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Bozgeyikli, H. & Kesici, Ş. (2016). Üniversiteli gençlerin serbest zaman faaliyetlerinin sıralama yargılarına göre ölçeklenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-72.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Holt, Rinehart and Winston.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Deniz, S. & Görgeç, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339.
- Dinç-Altun, Z. & Uzuner, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 1416-1432.
- Doruk, M. & Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Studies*, 5(7), 291-302.
- Erbaş, Y. H. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 867-885.
- Erdem, A. & Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Erden-Kocaarslan, G. (2018). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: Mc Graw-Hill Book.
- Gülle, A. & Akay, C. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik inançlarının, müzik kavramına yönelik yazılı ve görsel metaforlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1043-1057.



- Güven, B., Soydaş, S. & Durulan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 61-84.
- Güven, B. & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 15-32.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher selfefficacy: Substantive implication and measurement dilemmas*. Annual meeting of the Educational Research Exchange'de sunulmuş bildiri, Texas.
- Ip, W.C., Kwan, Y. K. & Chiu, L. L. (2007). Modification and simplification of Thurstone scaling method, and its demonstration with a crime seriousness assessment. *Social Indicators Research*, 82(3), 433-442. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9040-z>
- İnceçam, B. (2019). *Türkiye'de ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunların sıralama yargularıyla ölçeklenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Kacar, M. & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Karasakaloğlu, N. & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, E. & Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Kızılırmak, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 29-51.
- Kurtuluş, N. & Çavdar, O. (2010). Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri. *Education Sciences*, 5(3), 1302-1315.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Meriç, G. & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-62.

- Oymakcier, M. & Özaltunoğlu, Ö. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 245-263.
- Örs-Özdil, S. & Kınay, E. (2015). 5. sınıf seçmeli ders tercihlerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 268-278.
- Özberk, E. H., Boztunç-Öztürk, N., Yılmaz-Fındık, L. & Kaptı, S. B. (2017). Erasmus students' mobility priorities: A rank order scaling study. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2401-2412.
- Özkan, M. & Arslantaş, İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Paneque, O. M. & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of english language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171-193.
- Sarıdaş, G. & Nayir, F. (2021). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 355-377.
- Stevens, S. S. (1966). *Handbook of experimental psychology*. New York: John Willey and Sons.
- Sungur-Gül, K. & Özer-Özkan, Y. (2013). Fen ve teknoloji özel alan yeterlilikleri önem düzeyinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 867-881.
- Şahin-Sarkın, B. & Taşdemir, F. (2019). Öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin sıralama yargıları yöntemi ile ölçeklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 357-373.
- Takır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153.
- Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S. & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilikleri. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 80-91.
- Toprak, E. & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of selfefficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Turan, M. & Zengin, E. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Qualitative Studies*, 13(1), 1-14.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Woolfolk-Hoy, A. & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. T. Urdan & F. Pajores (Ed). *Self efficacy belief of adolescents* içinde (s. 117-137). United States of America: Information Age Publishing.
- Yalçın, S. & Şengül-Avşar, A. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 79-90.
- Yaşar, M. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediği düşünülen özelliklerin sıralama yargıları yöntemine dayalı ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 274-288.
- Yeşiloğlu, A. & Özer, M. (2017). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 863-880.
- Yılmaz, N. & Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.
- YÖK. (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

The courses in undergraduate education programs were structured in 1997 and revised and introduced in the 2006-2007 Academic Year by the Turkish Council of Higher Education (YÖK). Those courses are collected under three groups: general culture courses, professional knowledge courses, and courses on subject matter (YÖK, 2007a). The courses on subject matter are divided into two: core courses and courses for the teaching of the core courses (auxiliary courses) (Çaycı, 2011). The courses on subject matter are essential because they instruct pre-service primary school teachers on how to design learning environments, what method-techniques to use, and how to help their students acquire knowledge and values and also develop skills.

The courses in the program of primary school education are different from those in other education programs because they include many different disciplines. This interdisciplinary structure makes it necessary for primary school teachers to have a multidisciplinary understanding. The more self-efficacy pre-service primary school teachers have in those courses, the more effectively they teach them in professional life. Albert Bandura (1977, 1989) bases self-efficacy on social learning theory and defines it as the degree to which one believes one is equipped to perform a task. Teachers with low self-efficacy cannot overcome the challenges of teaching (Paneque and Barbetta, 2006), whereas those with high self-efficacy can manage the process effectively (Allinder, 1994). Teachers are an important part of the education system, and pre-service teachers' self-efficacy in courses determines how effectively they will deliver them in professional life. Therefore, it is crucial to determine pre-service teachers' self-efficacy in teaching courses on subject matter.

There is no data on what courses pre-service primary school teachers feel competent in teaching and what courses they feel incompetent although research shows that their self-efficacy varies across courses. Therefore, this study used the law of rank-order judgments to scale pre-service primary school teachers' self-efficacy in delivering ten courses on subject matter. The study also investigated the effect of gender and university on pre-service primary school teachers' self-efficacy. The results will help educators revise the contents of the courses in the curriculum of the primary school education and guide instructors who will teach those contents.

The sample consisted of 170 fourth-year students (124 women and 46 men) from the Primary School Education Department of a state in the Black Sea Region (SUBR; n=71) and a state university in the Mediterranean Region (SUMR; n=99) in the 2020-2021 Academic Year. The sample consisted of fourth-year students because they took all the courses on subject matter and, therefore, are more likely to report their self-efficacy in delivering those courses objectively. Participants were recruited using convenience sampling because that population was readily available to the researcher.

Data were collected using the "Self-Efficacy Assessment Form in Teaching-Related Courses on Subject Matter" developed by the researchers. The form assessed participants' self-efficacy in teaching the courses on subject matter and compared their self-efficacy by gender and university (independent variables). To scale based on rank-order judgments, participants were asked to rank the courses on subject matter from the highest (1) to the lowest (10) teaching performance in their professional lives.

This study employed the scaling method based on rank-order judgments to determine pre-service primary school teachers' self-efficacy in teaching ten courses on subject matter. The reliability level of the scale values (internal consistency) was calculated to determine whether the method's assumptions were met and whether the participants were careful with their judgments. First, the mean error value was calculated, and the Chi-square value was calculated to test whether the mean error

value was significant (Turgut and Baykul, 1992). The mean error values ranged from 0.003 to 0.009, which were relatively small. In other words, the amount of error involved in the scaling result was less than 1%. The Chi-square values were not significant at the 0.05 significance level.

The results showed that participants considered themselves the most competent in teaching the “Turkish” course, followed by the “life sciences” and “social studies” courses. They considered themselves the least competent in teaching the “music” course.

Female participants felt most competent in teaching the “Turkish” course, followed by the “life sciences” and “social studies” courses. Male participants felt most competent in delivering the “life sciences” course, followed by the “social studies” and “Turkish” courses. Female participants considered themselves the least competent in teaching the “music” course, which was far from the other courses, whereas male participants considered themselves the least competent in teaching the “music” course, which was closer to the “visual arts” and “religious culture and moral knowledge” courses.

Participants from the SUBR felt most competent in delivering the “social studies” course, while those from the SUMR felt most competent in delivering the “Turkish” course. Participants from the SUBR felt least competent in delivering the “music” course, whereas those from the SUMR felt least competent in delivering the “physical education and game” course.

Participants considered themselves competent in delivering verbal courses. They had moderate self-efficacy in delivering the “math” and “science” courses, although they spent more course hours in those courses. They had the lowest self-efficacy in delivering the “music” course, which is one of the applied courses. The primary school education programs in Turkey admit students with equal weight points. Therefore, most students do not have enough prior knowledge on math-related courses, that may explain why pre-service primary school teachers consider themselves competent in teaching verbal courses. In line with our results, research shows that pre-service primary school teachers consider themselves most competent in delivering the “Turkish” course (Akyılmaz, 2018; Erbaş, 2021; Erdem and Bayraktar, 2018; Yeşiloğlu and Özer, 2017). In line with our result, research also shows that pre-service primary school teachers consider themselves least competent in delivering the “music” course (Akgül-Bariş and Özata, 2009; Dinç-Altun and Uzuner, 2018). It may be due to the fact that music is an applied course that requires some skills. The primary school education program offers the “music” course in the third semester and “music teaching” courses in the fourth semester. Our result shows that although the program offers music courses in two semesters, they fall short of helping teachers and pre-service teachers develop the necessary skills.

Both male and female participants considered themselves incompetent in delivering the “music” course. However, female participants felt most competent in delivering the “Turkish” course, whereas male participants felt most competent in delivering the “life sciences” course. Karasakaloğlu

and Saracaloğlu (2009) found that female pre-service primary school teachers had more positive attitudes and higher performance in delivering the “Turkish” course than their male counterparts. Aşkın and Demirel (2012) also determined that female pre-service primary school teachers had higher self-efficacy in delivering the “Turkish” course than their male counterparts. Therefore, the results of this study are consistent with the literature.

Participants from the SUBR felt most and least competent in delivering the “social studies” and “music” courses, respectively. Participants from the SUMR felt most and least competent in delivering the “Turkish” and “physical education and game” courses, respectively. It is also noteworthy that participants from the SUMR considered themselves competent in delivering the first reading and writing course, whereas those from the SUBR considered themselves competent in delivering the first reading and writing course. This difference may have several reasons. First, different lecturers use different methods/techniques to deliver those courses. Second, some lecturers may be delivering the courses effectively, while others may not.

The primary school education program in Turkey offers math and science courses in two semesters. Moreover, those courses have more course hours than other courses. Therefore, it is noteworthy that pre-service primary school teachers have moderate self-efficacy in delivering math and science courses. Doruk and Kaplan (2012), Takir (2018), and Arseven, Arseven, and Tepehan (2015) also reported that pre-service primary school teachers had moderate self-efficacy in math teaching. Meriç and Ersoy (2007) found that pre-service primary school teachers considered themselves equipped enough to deliver science lessons. On the other hand, Altunçekiç, Yaman, and Koray (2005) determined that pre-service primary school had low self-efficacy in science teaching.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**




Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 09.07.2021 tarih ve 2021/594 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



# Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Kavramlarıyla İlgili Algıları

## Pre-service Teachers' Perceptions on Basic Astronomy Concepts

Şafak Uluçınar Sağır, Salih Değirmenci, Aslı Dolunay

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p><b>Şafak Uluçınar Sağır</b>  Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim, <a href="mailto:safak.ulucinar@amasya.edu.tr">safak.ulucinar@amasya.edu.tr</a></p>	<p>Bu çalışma, öğretmen adaylarının evren, gök cismi, kara delik, Güneş ve Ay kavramları ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırmalardan olgubilim deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2019-2020 Akademik Yılında okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programlarının son sınıflarında okumakta olan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının evren kavramını en fazla uzay (boşluğu), yıldız, gezegen ve galaksi kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Diğer yandan, araştırmada, öğretmen adaylarının Güneş tutulması ve gök cisimleri ile ilgili bilgi düzeyi farkındalıklarının yüksek olduğu evren kavramına yönelik algılarının ise sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları Güneş ve Ay'ın hareketleriyle ve kara deliğe yönelik eksik veya yanlış bilgilere sahiptir. Bazı öğretmen adayları Ay'ın hareketiyle ilgili dolanma ve dönme kavramlarını karıştırmaktadır. Öğretmen adaylarında eksik ve yanlış öğrenmelerin oluşmaması için model, simülasyon gibi aktif öğretim materyal ve yöntemlerinin kullanımı yanında dersin fen dersleri kapsamından ayrı bir ders olarak okutulması gibi önerilerde bulunulmuştur.</p>
<p><b>Salih Değirmenci</b>  Doç. Dr. Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim, <a href="mailto:salih.degirmenci@amasya.edu.tr">salih.degirmenci@amasya.edu.tr</a></p>	
<p><b>Aslı Dolunay</b>  Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, <a href="mailto:asliidolunay@gmail.com">asliidolunay@gmail.com</a></p>	

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p><b>Anahtar Kelimeler</b> Astronomi Kavram Yanılgıları Fen Eğitimi Öğretmen Adayı</p> <p><b>Keywords</b> Astronomy Misconceptions Science Education Pre-service Teacher</p> <p><b>Makale Geçmişi</b> Geliş: 06.07.2022 Düzeltilme: 03.12.2022 Kabul: 01.01.2023</p>	<p>This study is aimed to determine the perceptions of pre-service teachers about the concepts such as universe, celestial body, black hole, the sun and the moon. The phenomenology pattern from qualitative research was adopted in the study. The study group consists of 10 pre-service teachers who are enrolled in the last year of Pre-school, Elementary School and Science Teaching Programs in the 2019-2020 Academic Year. As a data collection tool, a semi-structured interview form was used to collect data and content analysis was made. The findings indicated that the pre-service teachers mostly associated the concept of the universe with the concepts of space (void), stars, planets and galaxies. On the other hand, in the study, it was concluded that the awareness of the pre-service teachers' of the solar eclipse and celestial bodies was high, and their perceptions of the concept of the universe were limited. Pre-service teachers have incomplete or incorrect information about the movements of the Sun and the Moon and about the black hole. Some pre-service teachers confuse the concepts of entanglement and rotation related to the motion of the Moon. In order to prevent incomplete learning and mislearning in teacher candidates, suggestions were made such as the use of active teaching materials and methods such as models and simulations, as well as teaching the course as a separate course from the scope of science courses.</p>

Makale Türü	Araştırma
<b>Önerilen Atf</b>	Uluçınar-Sağır, Ş., Değirmenci, S. & Dolunay, A. (2023). Öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarıyla ilgili algıları. <i>TEBD</i> , 21(1), 190-207. <a href="https://doi.org/10.37217/tebd.1141530">https://doi.org/10.37217/tebd.1141530</a>



## Giriş

İnsanoğlunun varoluşundan itibaren yaşadığı dünyayı ve gökyüzünü merak etmiş, farklı arayışlarla gözlemlerine anlam yüklemeye çalışmıştır. Doğadaki olayları, evreni, canlı ve cansız varlıkları, bunlar arasındaki etkileşimi inceleyen fen bilimleri, insanın yaşamı anlamlandırmasında önemli role sahiptir. Fizik, kimya, biyoloji nasıl madde ve varlıkla ilgiliyse uzay, evren ve ötesi ile ilgili olan astronomi de fen bilimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Hayatın içindeki olayları anlama ve anlamlandırma çabasında her zaman astronomi konuları öncelikli olmuştur (Trumper, 2006). Özellikle teleskopun icadıyla birlikte insanlar, gökyüzünü incelemeye kendi dışındaki evrene merak ve ilgisi artmaya başlamıştır. Gökbilimcilerin evreni incelemek için geliştirdiği ileri gözlem kapasiteli teleskoplar, astronomiden türetilen bilginin teknolojik uygulamaları ile yaşantımızın pek çok alanında etkili olmuştur (Rosenberg, Baldon, Russo ve Christensen, 2014). Uzay alanında araştırmalara ağırlık veren ülkelerin teknolojiye ilerlemesi, uydular, haberleşme, uzay yolculuğu gibi atılımlarda bulunması ekonomik gelişme ve rekabeti tetiklemiştir. Astronomi tarihinin insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, “Astronomi eğitimi” özellikle Sovyetler Birliği’nin ilk casus uydusu Sputnik’i 1957 yılında uzaya fırlatması ile yoğun bir şekilde gündeme gelmeye başlanmış ve sonra uzay bilimi alanındaki yarıştan geri kalmamak adına astronomi eğitimine önem verilmiş ve eğitim politikalarına dâhil edilmiştir (Bishop, 2003). Gök cisimlerinin yapı ve hareketleri, evren, uzay, gezegenler, yıldızlar, meteorlar, güneş sistemi, kuyruklu yıldızlar, takımyıldızları gibi pek çok konuyu inceleyen astronomi öğretim programlarında yerini almıştır (Bailey ve Slater, 2003; Trumper, 2006).

Ülkemizde 2018 fen bilimleri öğretim programlarında astronomi konularına “Dünya ve Evren” konu alanında yer verilmiştir. İlkokul 3. ve 4. sınıfta beşer kazanım, 5. sınıfta yedi, 6. sınıfta beş, 7. sınıfta 10 ve 8. sınıfta üç kazanımla her kademenin ilk ünitesi olarak astronomi konularının öğretimi planlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Son yirmi yılda Brezilya, İngiltere, ABD, Nijerya ve İrlanda gibi pek çok ülkenin fen öğretim programlarına astronomi dâhil edilmiştir (Cardinot ve Fairfield, 2021). Astronomi eğitimi sadece kavramların öğretimini değil bireylerin bilimin doğasını anlamasına da katkı sağlar. Trumper (2006), astronomideki yeni keşiflerin ilgi uyandırması ve öğrencilerin bilim öğrenme motivasyonunu artırmak için kullanılabilmesi yanında astronomi çalışmasının, açıklayıcı modeller geliştirme, atma ve değiştirme süreci olarak bilginin büyümesini göstermesi bakımından fen öğretim programına dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Astronomi konuları içerik olarak günlük deneyimlerle bilgi toplanıp yoruma ve sonuç çıkarmaya açık kavramlar içerir. Örneğin Dünya’nın şekli, yapısı ve hareketleri, Ay’ın hareketleri, yıldız kayması gibi gözlem yapılacak durumlar öğrencilerin önbilgileri, günlük konuşma dili, çizgi film, film ve karikatürler, kitaplardaki gösterimler gibi pek çok kaynaktan etkilenecek yorumlanabilir. Hatalı ve eksik yorumlar veya genellemeler her düzeyden öğrencide kavram yanılgıları ve hatalı algı oluşumuna

sebeptir. Nitekim alanyazında Dünya'nın şekli (Sneider ve Pulos, 1983), mevsimlerin oluşumunda Dünya'nın Güneş'e uzaklığı (Barab vd., 2000), gece gündüz, Dünya'nın eksen eğikliği ve sonuçları, Ay'ın hareketi ve evreleri, Dünya ve Güneş'in boyut ve mesafeleri, mevsimlerin oluşumu, zaman farkları (Chiras, 2008; Jones, Lynch ve Reesink, 1987; Lightman ve Sadler, 1993; Trumper, 2000, 2006; Zeilik, Schau ve Mattern, 1998), Dünya'nın hareketleri (Summers ve Mant, 1995) gibi konularda farklı öğrenim düzeyinden öğrencilerin kavramsal algılamalarında ve zihinsel modellemelerinde hataların olduğu bilinmektedir. Astronomi kavramları soyut olduğu ve üç boyutlu düşünmeyi gerektirdiği için (Yu, 2005) öğrenmek ve kavramakta güçlük yaşanmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının astronomi bilgisi ve kavramsal anlamaları öğrencilerine verecekleri eğitimde etkili bir değişken olarak görünmektedir. Öğretmenler, problem çözme ve modelleme ile formal bilginin yapısına odaklanan bilişsel, duyuşsal ve düzenleyici etkinlikler kullanarak karmaşık görünen fen konularında öğretme ve öğrenme etkinliklerini uygularlar. Araştırma bulguları kavram yanlışlarının, çoğunlukla fen bilimlerinin okullarda öğretmenler tarafından öğretilme biçiminden kaynaklandığını göstermektedir (Brown, Friedrichsen ve Abell, 2010). Öğretmenler, öğrencilerindeki yanlışları bilmeden yeni kavramları oluşturmak ve anlamlandırmakta güçlük çekerler. Öğrenciler yeni öğrenilecek kavrama yakın olan kavram yanlışlarından vazgeçmek istemezler (Hewson ve Hewson, 1991). Kavram yanlışları, hatalı temellere yol açar. Bu kavram yanlışları ortadan kaldırılmadan yapılandırılacak olan yeni kavramlar da hatalı olacaktır. Öğrencileri eğitmek için bir öğretmenin kavramları oluşturması ve aynı zamanda kavram yanlışlarını ortadan kaldırması gerekir. Öğretmenler, kavramları derinlemesine anlamadıklarında, öğrencilerde devam ettirebilecekleri kavram yanlışlarının farkında olmalıdırlar (Türkoğlu, Örnek, Gökdere, Süleymanoğlu ve Orbay, 2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının astronomi konularıyla ilgili bilimsel bir anlayışa sahip olmadığını, kavram yanlışlarının varlığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Brunsell ve Marcks, 2005; Cox, Steegen ve De Cock, 2016; Jansri ve Ketpichainarong, 2020; Kanli, 2014; Sağlam-Arslan ve Durukan, 2016). Trumper (2006) lise ve ilköğretim öğretmen adaylarının Dünya, Güneş, Ay'ın hareketleri konularında; Kalkan ve Kiroğlu (2007) çeşitli astronomi kavramlarıyla ilgili öğretmen adaylarının; Ay'ın evreleri konusunda Trundle, Atwood ve Christopher (2006) ve Suzuki (2003) öğretmen adaylarının, Subramaniam ve Padalkar (2009) yüksek lisans öğrencilerinin kavram yanlışlarının olduğunu bildirmiştir.

Astronomi konularının ilkokuldan itibaren öğretilmesi öğretmenlerin bu konulardaki bilgi ve algılarının önemini ortaya koymaktadır ki sınıflarında; yapacakları uygulamalar bundan doğrudan etkilenecektir. Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak öğrenciler ilkokul düzeyinde yaşadıkları çevreyi anlama ve anlamlandırma çabasıyla uzay, Güneş, Ay gibi konularda sorular sorarlar. Okul öncesi dönemde başlayan bu sorulara ilkokulda sınıf öğretmeni ve ortaokulda fen bilgisi öğretmenleri

ile cevap ararlar. Dolayısıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde astronomi kavramları okul öncesi dönemden ilköğretim düzeyine öğretmen eğitim programlarının öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ve seçmeli ders olarak konulur (Taşcan ve Ünal, 2015; Türkoğlu, Süleymanoğlu ve Orbay, 2008). Bu bağlamda ülkemizde de öğretmen eğitim programları bu gelişmeler doğrultusunda şekillenmektedir ve programlarda ilgili derslere yer verilir. Lisans düzeyinde bazı programlarda öğretmen adayları seçmeli ders ve zorunlu ders olarak astronomi dersini almaktadır. Okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerden öğretmen adaylarının astronomi kavramları ile ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı günlük yaşamda kullandıkları astronomi kavramları (Evren, gök cismi, kara delik, Güneş ve Ay) ile ilgili olarak lisans eğitimi sürecinde fen eğitimi ve astronomi ile ilgili dersleri gören öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini tespit etmektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının günlük yaşamda kullandıkları astronomi kavramlarına ilişkin bilgilerinin incelendiği bu araştırma olgubilim modelinde tasarlanmıştır. Olgubilim, bireyler tarafından deneyimlenmiş bir olgunun altında yatan gerçek anlamları açıklamaya, olguya ilişkin algıları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Creswell, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 Akademik Yılı Bahar Döneminde Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Belirlenen kavramlarla ilgili bilgi düzeyini tespit amacıyla bunları daha önceden planlı olarak öğrenmiş olmaları gerektiği düşünülmüştür. Astronomi dersini almış veya astronomi ile ilgili konular içeren bir ders almış ve son sınıfta okuyor olma ölçütüne göre okul öncesi (üç kız), sınıf (üç kız, bir erkek) ve fen bilgisi (üç kız) öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplam 10 kişi ile araştırma yürütülmüştür. Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri 8. dönemde Astronomi (2 kredi) dersini zorunlu ders olarak, sınıf eğitimi öğrencileri 8. dönemde seçmeli ders olarak (2 kredi), okul öncesi eğitimi öğrencileri ise 5. dönemde fen eğitimi dersi (3 kredi) içinde almaktadır. Bu bölümlerde öğrenim gören ve görüşmeye gönüllü katılan öğretmen adayları ile çalışılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken Dünya dışında kalan astronomi kavramları olmasına dikkat edilmiştir. Evren, gökcismi, kara delik, Güneş'in hareketi, Ay'ın hareketi ve sonuçları konularında sorular oluşturulmuş, uzman görüşü (bir fizik eğitimi, bir fen eğitimi alanında doktoralı

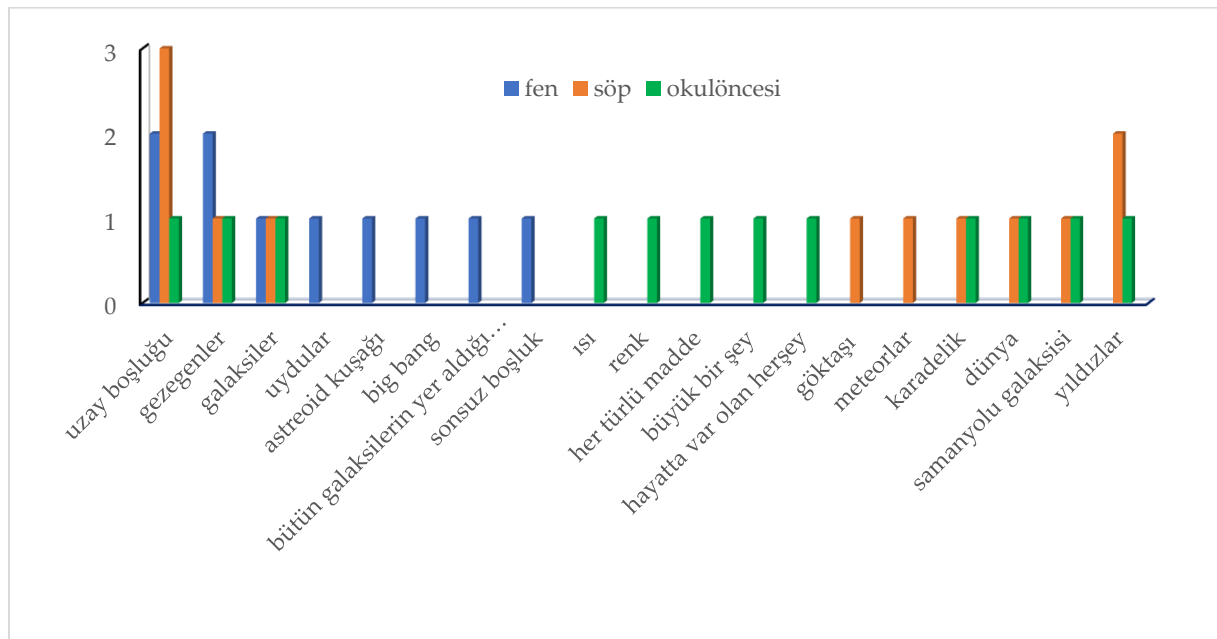
öğretim üyesinden görüş alınmış) ile forma son hali verilmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliği sağlandığına karar verilmiştir. Dokuz soruluk görüşme formu geliştirildikten sonra Amasya Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Etik Kurulundan izin alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarıyla yaklaşık otuzar dakika süren görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler önce yazıya dökülmüş, içerik analizi yapılmış, sorunun niteliğine göre şema ve tablo ile gösterilmiştir. Kavramsal anlama sorularında tam doğru, kısmen doğru, yanlış ve bilmiyor kodları belirlenmiştir. Bilimsel açıklamanın yapıldığı, mantıklı ve tutarlı açıklamalar tam doğru; bilimsel açıklamada eksikler varsa veya açıklamalar tutarlı değilse kısmen doğru; açıklamanın hatalı olduğu cevaplar yanlış ya da katılımcı bilmediğini ifade etmişse bilmiyor kategorilerinde değerlendirilmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. İç geçerlik için astronomi dersi veren öğretim elemanından görüş alınmış, dış geçerlilik için, verilerin kodlanmasında ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Görüşme analizlerinin güvenilirliği, iki kodlayıcının işaretlemeleri arasındaki uyuma bakılarak sağlanmış; Miles ve Huberman (1994) kodlayıcı tutarlık katsayısı 0,92 hesaplanmıştır. Alıntılar yapılırken bölüm ve kişi sırası şeklinde örneğin OÖ1 (okul öncesi 1. kişi) şeklinde kodlama verilmiştir.

### Bulgular

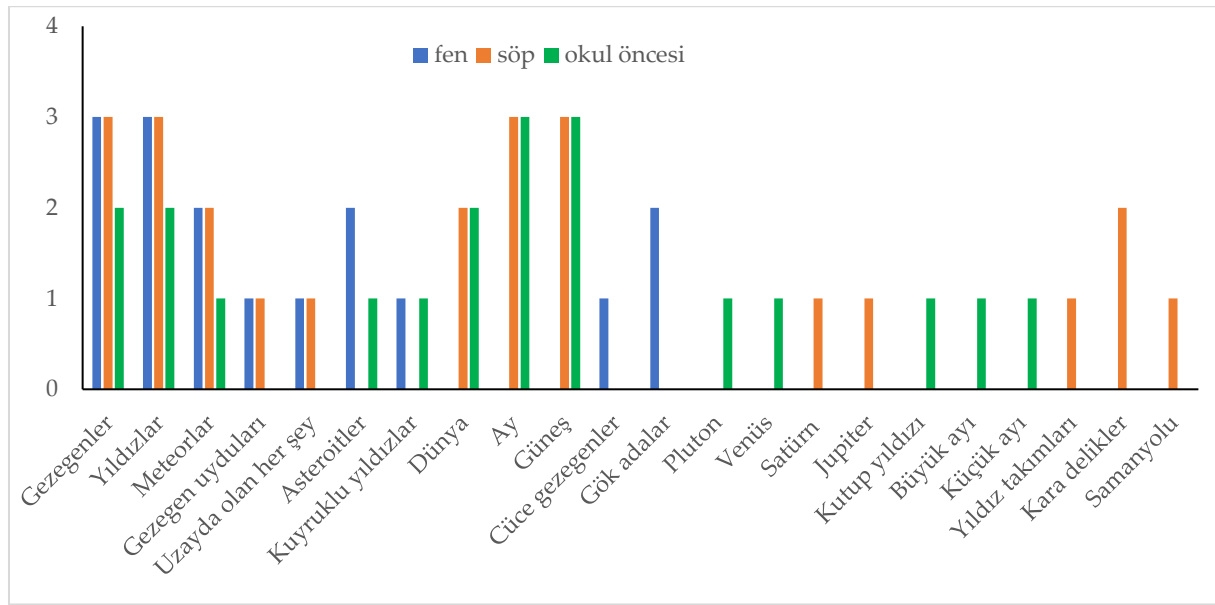
"Evren dendiğinde aklınıza ne geliyor?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelenerek, Şekil 1' deki grafik oluşturulmuştur.



Şekil 1. Evren Kavramına İlişkin Cevapların Grafiği

Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları evren ile ilgili, Uzay (Boşluğu) (f=6) kavramını en fazla ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ifade etmediği sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla ortak kullandıkları kavram yıldız(lar) (f=3) kavramıdır. Evren kavramı ile ilgili fen bilgisi ve okulöncesi öğretmen adaylarının beşer farklı kavram, sınıf öğretmeni adayları ise iki farklı kavram kullandıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları teknik kavramları kullanırken okul öncesi öğretmen adaylarının genel ve somut ifadeler kullandığı görülmektedir.

"Bildiğiniz gök cisimleri nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelenerek, Şekil 2' deki grafik oluşturulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Bildikleri Gök Cisimlerinin Dağılım Grafiği

Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının Gök cisimleri için, gezegen(ler) (f=8) ve yıldız(lar) (f=8) en fazla ortak kavram olarak kullandıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının cevaplarında görülmeyen, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla ortak olarak kullandıkları kavram Güneş (f=6) kavramıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının kullanmadığı, fen bilimleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla ortak olarak kullandıkları kavram Asteroit(ler) (f=3) kavramıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının düşünmediği, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının ortak olarak kullandıkları kavram ise gezegenlerin uyduları ve uzayda olan bütün cisimlerdir. Sınıf ve okulöncesi öğretmen adayları beşer farklı kavram, fen bilgisi öğretmen adayları ise iki farklı kavram kullandıkları; gezegen isimlerinin ve takımyıldızlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına "Kara delik nedir? Nasıl oluşur? Açıklayınız." şeklinde yöneltilen soruya araştırmaya katılan adayların verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Kara Delikle İlgili Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Cevaplar</i>
Kara Delik	Tam Doğru	0	
	Kısmen Doğru	6	Yıldızlarda insanlar gibi doğar büyür ve ölür. Yıldız ömründe evrelerini tamamladıktan sonra patlamasıyla kara delik oluşuyor o da uzaydaki bütün parçaları yutuyor yani öyle diye biliyorum. (FÖ1)
	Yanlış	4	Kara delik az önce de söyledim gök cisimlerine girer bence böyle ne bileyim içine her şeyi çeken bir şey aklıma geliyor. Çizgi film filmlerden dolayı herhalde öyle bir şey olmuş kafamda. Böyle girdap gibi bir şey aklıma geliyor. Öyle bir şey bence uzaydaki gök cisimlerini kendine çeken bir gök cismi. Nasıl oluştuğuna dair hiçbir fikrim yok. (SÖ2)
	Toplam	10	Uzayda oluşan bir olaydır. Hortum gibi oluyor. Bütün cisimleri içine çekiyor sonra da yok oluyor bilim kurgu filmlerinden bu kadar biliyorum herhangi bir araştırma yapmadım bu konuda. (SÖ1) Uzaydaki bir boşluktur. Nasıl oluştuğunu bilmiyorum. (SÖ3)

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan altı öğretmen adayının (FÖ1, FÖ2, FÖ3, SÖ2, SÖ4, OÖ3) cevaplarının kısmen doğru dört adayının (SÖ1, SÖ3, OÖ1, OÖ2) ise verdikleri cevapların yanlış olduğu tespit edilmiştir. Verilen cevaplardan çizgi filmler, bilim kurgu filmleri öğretmen adaylarının astronomi ile ilgili bilgi kaynağı olarak görünmektedir. SÖ2'nin cevabında karadeliğin bir gök cismi olarak algılandığı ama tam açıklama yapamadığı SÖ1'de ise anlık gerçekleşen bir olay olarak düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına "Güneş hareket etmekte midir?" ve "Gündüz vakti Güneş'in fotoğraftaki gibi görünmesi hangi olay ile açıklanır?" şeklindeki sorulara verilen cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Güneş'in Gündüz Vakti Farklı Görüntüleri

**Tablo 2.** Güneşle İlgili Sorulara Verilen Cevapların İçerik Analizi

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Cevaplar</i>
Güneş'in Hareketi	Tam Doğru	0	
	Kısmen Doğru	7	Güneş kendi ekseninde dönüyor... (FÖ1) Evet, evrende her şey hareketlidir ve Güneş de bu hareket sisteminin içerisinde dâhildir. Bizim dünyamız nasıl Güneş etrafında hareket ediyorsa Güneş de Samanyolu Galaksisinin etrafında hareket etmekte bildiğim kadarıyla aşağı yukarı hareket yapıyor. (SÖ4)
	Yanlış	3	Güneş hareket etmez. (SÖ1)
	Toplam	10	
Güneş Tutulması	Tam Doğru	10	Güneş tutulmasıdır. Ay, Dünya ile Güneş'in arasına girince Güneş Tutulması oluyor. (FÖ3)
	Toplam	10	

Güneş'in hareketine yönelik soruya öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde; yedi öğretmen adayının (FÖ1, FÖ2, FÖ3, SÖ2, SÖ3, SÖ4, OÖ3) Güneş'in kendi eksenini etrafında dönme hareketi yaptığı, bir öğretmen adayının Samanyolu Galaksisi'nin etrafında hareket ettiği ifade ederek kısmen doğru olarak değerlendirilmiştir. Güneş'in kendi etrafında ve Samanyolu Galaksisi ile birlikte hareket ettiğini tam doğru belirten olmamakla birlikte üç öğretmen adayı (SÖ1, OÖ1, OÖ2) ise Güneş'in hareket etmediği cevabını vermiştir. Kısmen doğru sayılan cevaplarda Güneş'in kendi eksenini etrafındaki hareketini veya Samanyolu Galaksisi'ndeki hareketini düşünmeden cevap verilmiş, Samanyolu Galaksisi'ndeki hareketi aşağı yukarı olarak hatalı ifade etmiştir. Güneş tutulmasının sorgulandığı sorunun cevabı analiz edildiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Güneş tutulması kavramını açıklayabildikleri tespit edilmiştir.

"Ay ve Dünya arasında etkileşim var mıdır? Açıklayınız.", "Ay hareket eder mi? Açıklayınız.", "Ay'ın hareketinin Dünya'ya etkileri nelerdir? Açıklayınız.", ve "Neden Ay'ın hep aynı yüzünü görürüz? Açıklayınız." şeklinde sorulan açık uçlu sorulara araştırmaya katılan adayların verdikleri cevaplar Tablo 3'te analiz edilmiştir.

**Tablo 3.** Ay İle İlgili Sorulara Verilen Cevapların İçerik Analizi

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Cevaplar</i>
Ay ile Dünya Arasındaki Etkileşim	Tam Doğru	3	Birbirlerine karşı bir kuvvet uyguluyorlar... Ve bu kütle çekiminden dolayı dünyada okyanuslarda falan gelgit olayları oluyor. (FÖ2)
	Kısmen Doğru	7	Vardır. (FÖ1)
	Toplam	10	
Ay'ın Hareketi	Tam Doğru	2	Ay hareket eder, ay hareket etmeseydi Ay'ın evreleri nasıl oluşacaktı? Ay hem kendi etrafında dönüyor hem de dünyanın etrafında dolandığı için... (FÖ2)
	Kısmen Doğru	7	Ay hareket eder. Kendi eksenini etrafında dönüyor. (FÖ1)
			Ay hareket eder kendi etrafında dolanma hareketi yapar güneş etrafında da yapıyordu herhalde ama Dünya etrafında da yapıyor muydu bilemiyorum (SÖ2)
	Yanlış	1	Ay hareket etmez. Biz hareket ettiğini sanırız. (SÖ1)
Toplam	10		
Ay'ın Hareketinin Dünya'ya Etkileri	Tam Doğru	9	Okyanuslarda/denizlerde gel-git/med-cezir oluşuyor. (FÖ1)
	Bilmiyor	1	Bilmiyorum. (SÖ3)
	Toplam	10	
Ay'ın Hep Aynı Yüzünün Görünme Nedeni	Tam Doğru	4	Çünkü Ay hem kendi etrafında dönüyor hem de Dünya etrafında dolandığından ve bu süreler birbirine eşit olduğundan dolayı biz Ay'ın hep aynı yüzünü görürüz. (FÖ2)
	Yanlış	6	Çünkü Dünya ile Ay aynı anda ve aynı sürede dönüyor ikisinin de dönüş süresi 29,5 gündeydi sanırım. (OÖ2)
			Ay'ın şeklinden dolayı olabilir. Bize bakan tarafı görüyoruz arka tarafı göremiyoruz çünkü bizim şeklimizde öyle yuvarlak. (SÖ1)
Toplam	10		



Ay ile ilgili soruların analizinin yapıldığı Tablo 3'e bakıldığında; üç öğretmen adayının (FÖ2, OÖ1, OÖ3) Ay ve Dünya arasında bir etkileşimin olduğunu ve kütle çekimi olduğunu ifade ettikleri, yedi adayın (FÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, OÖ1, OÖ2, OÖ3) ise etkileşimin varlığından haberdar olmasına karşın gerekçesini ifade etmedikleri tespit edilmiştir. Ay'ın hareketine yönelik cevapları kategorilere ayrılırken yedi öğretmen adayının Ay'ın kendi eksenini etrafında dönme hareketi yaptığını ifade etmelerine karşın bir kişi buna ek olarak Dünya etrafında dolanma hareketi yaptığını ifade etmiştir. Bir sınıf öğretmen adayı (SÖ2), dönme ve dolanma hareketini karıştırmaktadır. Ay'ın Dünya etrafındaki hareketini tam bilmediğini Güneş etrafında dolanma hareketi yaptığını ifade etmektedir. Ay'ın hareket etmediğini düşünen bir kişi olduğu görülmüştür. Ay'ın hareketinin Dünya'ya etkisi konusunda bir öğretmen adayı (SÖ3) bilmediğini ifade etmiş, diğer adaylar (FÖ1, FÖ2, FÖ3, SÖ1, SÖ2, SÖ4, OÖ1, OÖ2, OÖ3) ise gel git/med-cezir olayını örnek olarak seçmişlerdir. "Neden Ay'ın hep aynı yüzünü görürüz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde dört öğretmen adayının (FÖ2, SÖ3, SÖ4, OÖ3) cevaplarının tam doğru olduğu altı adayın (FÖ1, FÖ3, SÖ1, SÖ2, OÖ1, OÖ2) ise cevaplarının yanlış olduğu; bu öğretmen adaylarının dönme ve dolanma kavramlarını karıştırdıkları görülmektedir.

### Tartışma

Astronomi konularını içeren dersler almış öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmada evren, gök cisimleri, kara delik, Güneş ve Ay ile ilgili bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının evren denince akıllarına gelen kavramların en fazla uzay (boşluğu), yıldızlar, gezegenler ve galaksiler olduğu, 19 farklı kavram ifade ettikleri Şekil 1'den görülmektedir. Öğretmen adaylarının evreni sonsuz bir boşluk, meteor, kara delik, yıldız, galaksi, asteroit kuşakları, göktaşı, uydu ve gezegenleri kapsadığı, Big Bang ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmede fen bilgisi öğretmen adaylarının daha teknik terimleri kullandığı fark edilmiştir; bunda astronomi dersini almalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Okulöncesi öğretmenliğindeki öğrencilerin ısı, renk, büyük bir şey ve hayatta var olan her şey cevapları dikkat çekicidir. Aldıkları eğitime bağlı olarak daha somut ve görsel algıyı içeren çağrışımlarda buldukları düşünülmektedir. Gürbüz'ün (2016) araştırmasında mikro öğretim öncesinde "evren ve uzay denince aklınıza ne geliyor" sorusuna fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğu "ikisi aynı şeydir", "uzayı çıplak gözle görürüz, evreni göremeyiz" cevaplarını vermiştir. Kalkan ve Kiroğlu (2007) 120 öğretmen adayıyla yaptıkları araştırmada öğretim öncesinde verilen cevaplarda evrenin merkezi ile ilgili 64 bilimsel olmayan cevabın öğretim sonrası 87 olduğunu 65 kısmen bilimsel cevabın 88 olduğunu bildirmektedir. Aslan (2019) yüksek lisans tez çalışmasında astronomi kavramıyla ilgili çağrışım kartlarına verilen cevaplarda üniversite öğrencilerinin en fazla uzay, evren, boşluk, gökyüzü; öğretmenlerin ise uzay, evren, büyük patlama ve boşluk dediğini bulmuştur. Emrahoğlu ve Öztürk (2009), boylamsal çalışmalarında 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının

evrenle ilgili anlama düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin evrenle ilgili anlayışlarının sınırlı kaldığı bu araştırma sonuçlarından da görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bildikleri gök cisimlerine en fazla gezegenler, yıldızlar, meteorlar, Güneş, Ay ve Dünya cevapları verilmiştir. Bununla birlikte Şekil 2 incelendiğinde gezegen isimleri, kutup yıldızı, yıldız takımları, büyük ayı, küçük ayı, kara delik, samanyolu, kuyruklu yıldız, gökada, asteroit olmak üzere toplam 23 farklı cevap verildiği görülebilir. Öğretmen adaylarının gök cisimlerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Gök cisminin fen bilimleri ders kitaplarındaki tanımı şu şekildedir: “Uzay, yıldızlar, gezegenler ve meteorlarla doludur. Bunların her biri gök cismi olarak adlandırılır.” (Tunç vd., 2008). Aslan (2019), gök cisimleri çağrışım kartına öğretmen adaylarının gezegen, yıldız, kara delik ve gökada sıralamasında en fazla verilen cevaplar, öğretmenlerin cevapları yıldız, gezegen, gökada, kara delik ve gök cismi frekans sırasındadır. Öğretmen adaylarının günlük yaşantıda sıkça duydukları, gözlem yapabildiği yıldız, Güneş, Ay, Dünya kavramlarını daha çok söylemeleri doğal bir durumdur.

Kara delikle ilgili soruya tam doğru cevap veren yoktur. Kısmi doğru cevap sayısı daha fazladır. Muhtemelen derslerdeki açıklamalar öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmamış, inceledikleri kaynaklardan, görsellerden çıkarımları ile açıklama yapmaya çalışmışlardır. Kara delik, “büyük miktarda maddenin çok küçük bir hacme kadar sıkışmasıyla kütle çekim kuvvetinin artması sonucu oluşan ışığın bile kaçamadığı kapkaranlık nesnedir” (Goldsmith, 2013). Comins (1993) gündelik konuşma dilinden kaynaklı yanlışlara dikkat çekmekte, kara delik, kuyruklu yıldız, kayan yıldız, pulsar gibi terimlerin günlük bir kelimeye bilimsel anlam yüklemekten dolayı hatalı algılandığına vurgu yapmaktadır. Kara delikte, “delik” kuvvet gideri gibi iki boyutlu bir delik görüntüsünü çağrıştırdığını, öğrencilerinin çoğunun bir kara deliğe girmek için kanalın “üstünde” olmanız gerektiğini; bilim kurgu filmlerindeki görüntüleri, kara deliklerin açıklanmasında temel aldıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının cevaplarından bilim kurgu filmleri ve çizgi filmlerden etkilendikleri görülmektedir. Üç boyutlu materyallerle öğretim yapılarak ve kitaplardaki çizimler kontrol edilerek astronomi kavramlarının öğretimi desteklenmelidir.

Güneş’in hareketi ile ilgili soruyu tam doğru cevaplayan bulunmamaktadır. Güneş’in hareketli olduğu ve kendi eksenini etrafında döndüğünü düşünen öğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Okul öncesi bölümünden iki ve sınıf eğitiminden bir öğretmen adayı ise Güneş’in hareketsiz olduğunu ifade etmiştir. Samanyolu Galaksisi’nin etrafındaki hareketini düşünerek kısmen doğru cevap veren bir öğrenci vardır ki Güneş, Samanyolu Galaksisi etrafında değil bütün olarak Galaksi ile birlikte hareket etmektedir. Altı öğretmen adayı ise Samanyolu Galaksisi etrafındaki hareketi düşünmeden sadece kendi etrafında hareket ettiğini belirtmektedir. Kitaplardaki çizimler, fen ve astronomi derslerinde Güneş’in hareketlerine çok fazla değinilmemiş olması Güneş’in hareketsiz

olduğu yanlışlığının sebebi olabilir. Durukan ve Sağlam-Aslan (2015) Güneş'in hareketiyle ilgili olarak örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının çoğunda kavram yanlışlığı olduğunu bulmuştur. Türkoğlu vd. (2009), öğretmen adaylarının Dünya ve Ay'ın hareketleri ile ilgili önemli kavram yanlışlarına sahip olduklarını, çoğu öğrencinin Dünya, Güneş, Ay'ın ve diğer yıldızların konumlarına göre dönme ve devinimini kavrayamadıklarını belirtmişlerdir. Kurnaz (2012) farklı sınıf düzeylerinde ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun Güneş'in ısı ve ışık kaynağı olduğunu düşündüklerini belirtirken öğrenci çizimlerinden Güneş'in hareketsiz olduğu, Dünya'nın kendi ve Güneş etrafında dönme hareketi yaptığı veya sadece kendi etrafında döndüğünü düşündüklerini ortaya koymuştur. Kurnaz ve Değirmenci'nin (2012) araştırmasında da 7. sınıf öğrencileri Dünya'nın Güneş (%44) ve kendi (%37) etrafında döndüğü, Ay'ın kendi (%13) ve Dünya (%47) etrafında döndüğünü belirtirken, öğrencilerin %45'i Güneş, Dünya, Ay'ın hareketini çizimlerinde göstermemişlerdir. Güneş'in özelliklerinin öğretiminde kullanılacak materyaller daha dikkatli seçilmelidir. Fen bilimleri öğretim programlarında çoğunlukla Dünya'nın hareketleri ve bunun sonuçları üzerine konuların olması, lisans eğitimi sırasında bunlara ağırlık verilmesine yol açmış olabilir. Güneş tutulması ile ilgili soruyu öğretmen adaylarının tamamı doğru cevaplama gün içindeki karanlık aydınlık değişimin fark edilebilir olmasıyla ve öğretim sırasında kullanılan görsellerin etkililiği ile açıklanabilir.

Araştırmada Ay'ın hareketiyle ilgili soruya verilen cevaplar oldukça dikkat çekicidir. Hiçbir öğrenci tam doğru cevap vermezken bir öğrenci "Ay hareket etmez." diyerek yanlış cevap vermiş diğerleri ise sadece kendi ekseni etrafındaki hareketini düşünmüşlerdir. Oysa Ay kendi ekseni etrafında dönme, Dünya ekseni etrafında dolanma, Güneş etrafında Dünya ile birlikte dolanma hareketi yapmaktadır. Öğretmen adaylarının Ay'ın hareketini çok boyutlu algılayamadıkları ortaya çıkmıştır. Durukan ve Sağlam-Aslan (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının Ay'ın hareketi ile ilgili kısmi anlama boyutunda olduğunu, bazı öğretmen adaylarının Ay'ın hareketsiz olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Nitekim alanyazında farklı düzeylerden öğrencilerin Ay'ın hareketleri hakkında eksik veya hatalı bilgileri olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2017; Kalkan ve Kiroğlu, 2007; Plummer, Wasko ve Slagle, 2011; Suzuki, 2003; Türk, Şener ve Kalkan, 2015; Zeilik vd., 1998). Altı öğretmen adayı Ay'ın hep aynı yüzünün görünmesinin dönme hareketi ile açıklamaya çalışırken hatalı bilgi vermişlerdir. Ay'ın Dünya çevresinde dolanma süresi 27,3 gün, kendi ekseni çevresinde dönüş süresi de 27,3 gündür. Goldsmith (2013), Ay'ın saklı yüzü başlıklı yazısında şu açıklamaya yer vermiştir: "Ay kendi ekseni çevresinde Dünya'nın çevresindeki dönüş hızıyla (açısal hızıyla) döner bu nedenle hep aynı yüzünü görürüz. Öteki yüzü ancak bir uzay aracından görünebilir." Comins (1993) astronomi ile ilgili yaygın kavram yanlışlarından birinin Ay'ın her tarafının görüldüğü şeklinde olduğunu, bunda kitaplardaki çizimlerin, karikatür ve çizgi filmlerdeki görsellerin etkisi olabileceği belirtilmiştir. Ahmed ve Kurnaz'ın

(2021) Libya’da 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin yarısının Ay hakkında ilkel zihinsel modellere sahip olduğunu, öğrencilerin %10’unun Ay’ın kendi etrafındaki dönüşünü düşünebildiğini belirtmişlerdir. Gök cisimlerinin hareketleri ile ilgili öğretimlerde iki boyutlu çizim ve gösterimler yetersiz kalmaktadır; modellemeler, üç boyutlu materyaller, simülasyon ve sanal gerçeklik uygulamalarından yararlanılabilir. Sun, Lin ve Wang (2010) üç boyutlu sanal gerçeklik uygulaması ile verdiği eğitim sonrası Dünya, Güneş ve Ay’ın hareketleri konusundan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin başarısının arttığını belirtmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının bazı astronomi kavramlarıyla ilgili algılarını tespitini amaçlayan bu araştırmada evren denince uzay boşluğu, gök cisimi olarak gezegen ve yıldızların düşünüldüğü görülmüştür. Kara delik oluşumuyla ilgili net açıklama yapamayan öğretmen adaylarının Güneş’in ve Ay’ın hareketleriyle ilgili bilgi eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Astronomi kavramları soyut, görsel uzamsal algıyı gerektiren kavramlar olduğundan geleneksel öğretim yöntem tekniklerine alternatifler oluşturularak öğretim yapılmalıdır. Planetaryum gezisi, 3B modelleme ve simülasyonlar, interaktif yazılımlarla öğretmen adayları daha etkili bir astronomi eğitimi almalıdır. Öğretmen eğitiminde Fen bilgisi öğretmenliği programında astronomi dersi eski öğretmen yetiştirme programında varken 2018 yılında uygulanan yeni programda yer almamaktadır. Aynı şekilde sınıf öğretmenliğinde seçmeli ders olarak eski programda olan bu ders yeni programdan kaldırılmıştır. Okul öncesi öğretmen adayları ise fen eğitimi dersi içinde astronomi bilgisi görmektedir. Fen eğitimi verecek öğretmen adaylarının öğretim programlarında astronomi dersinin yer alması gereklidir. Bu araştırma Dünya dışında kalan sınırlı sayıda astronomi kavramlarının incelenmesi ve on öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır. Daha detaylı araştırmalarla genel olarak öğretmen adaylarının astronomi konularındaki bilgi düzeyleri ve kavramsal hataların kaynakları incelenebilir. Kavramsal algıyı geliştirmeye yönelik materyaller, ders yazılımları, farklı yöntemlerin etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Ahmed, F. O. M. & Kurnaz, M. A. (2021). Determining students’ mental models about the sun, earth and moon celestial objects for sustainable learning in astronomy education in Libya. *African Educational Research Journal*, 9(3), 825-832.
- Aslan, A. (2019). *Dünya ve evren konu alanına yönelik sorgulama temelli öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S. (2017). 7th class students' opinions on sun, earth and moon system. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 34-41.
- Bailey, J. M. & Slater, T. F. (2003). A review of astronomy education research. *Astron. Educ. Rev.*, 2, 20-45.

- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Barab, S. A., Hay, K. E., Squire, K., Barnett, M., Schmidt, R. & Karrigan, K. (2000). Virtual solar system project: Learning through a technology-rich, inquiry-based, participatory learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 7-25.
- Bishop, J. E. (2003). Pre-college astronomy education in the United States in the twentieth century. A. Heck (Ed.), *Information handling in astronomy-historical vistas* içinde (s. 207-231). Dordrecht: Springer.
- Brown, P., Friedrichsen, P. & Abell, S. (2010). Do beliefs change? Investigating prospective teachers' science teaching orientations during an accelerated post-baccalaureate program. M. F. Taşar & G. Çakmakçı (Ed.), *Contemporary science education research: teaching* içinde (s. 41-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Brunsell, E. & Marcks, J. (2005). Identify a baseline for teachers' astronomy content knowledge. *Astronomy Education Review*, 3(2), 38-46. <https://doi.org/10.3847/AER2004015>
- Cardinot, A. & Fairfield, J. A. (2021). Alternative conceptions of astronomy: How Irish secondary students understand gravity, seasons, and the bigbang. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(4), em1950. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10780>
- Chiras, A. (2008). Day/night cycle: Mental models of primary school children. *Science Education International*, 19(1), 65-83.
- Comins, N. F. (1993). Sources of misconceptions in astronomy. *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics* içinde (s. 3-34). Ithaca, NY: Misconceptions Trust.
- Cox, M., Steegen, A. & De Cock, M. (2016). How aware are teachers of students' misconceptions in astronomy? A qualitative analysis in Belgium. *Science Education International*, 27(2), 277-300.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. b.). New Delhi: Sage Publications.
- Durukan, Ü. G. & Sağlam-Aslan, A. (2015). The analysis of the understanding levels of teacher candidates in different departments about basic astronomy concepts. *Participatory Educational Research (PER)*, 2(2), 28-46.
- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Goldsmith, M. (2013). *Uzay ansiklopedisi* (E. Soğançılar, Çev. Ed.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim.

- Gürbüz, F. (2016). Physics education: effect of micro-teaching method supported by educational technologies on pre-service science teachers' misconceptions on basic astronomy subjects. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 27-41.
- Hewson, P. & Hewson, M. (1991). The status of students conceptions. R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Ed.), *Research in physics learning: theoretical issues and empirical studies* içinde (s. 59-73). Kiel.
- Jansri, S. & Ketpichainarong, W. (2020). Investigating in-service science teachers conceptions of astronomy, and determine the obstacles in teaching astronomy in Thailand. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 745-758.
- Jones, B. L., Lynch, P. P. & Reesink, C. (1987). Children's conceptions of the earth, sun and moon. *International Journal of Science Education*, 9(1), 43-53.
- Kalkan, H. & Kiroğlu, K. (2007). Science and nonscience students' ideas about basic astronomy concepts in preservice training for elementary school teachers. *The Astronomy Education Review*, 6(1), 15-24.
- Kanlı, U. (2014). A study on identifying the misconceptions of pre-service and in-service teachers about basic astronomy concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(5), 471-479. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1120a>
- Kurnaz, M. A. (2012). Turkish students' understandings about some basic astronomy concepts: a cross-grade study. *World Applied Sciences Journal*, 19(7), 986-997.
- Kurnaz, M. A. & Değirmenci, A. (2012). Mental models of 7th grade students on sun, earth and moon. *Elementary Education Online*, 11(1), 137-150.
- Lightman, A. & Sadler, P. (1993) Teacher predictions versus actual student gains. *The Physics Teacher*, 31, 162-167.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Plummer, J. D., Wasko, K. D. & Slagle, C. (2011). Children learning to explain daily celestial motion: Understanding astronomy across moving frames of reference. *International Journal of Science Education*, 33(14), 1963-1992. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.537707>
- Rosenberg, M., Baldon, G., Russo, P. & Christensen, L. L. (2014). Astronomy in everyday life. *Communicating Astronomy to the Public Journal*, 14, 30-36.
- Sağlam-Arslan, A. & Durukan, U. (2016). Pre-service teachers' mental models of basic astronomy concepts. *Science Education International*, 27(1), 88-116.



- Sneider, C. & Pulos, S. (1983). Children's cosmographies: Understanding the earth shape and gravity. *Science Education*, 67, 205-221.
- Subramaniam, K. & Padalkar, S. (2009). Visualisation and reasoning in explaining the phases of the moon. *International Journal of Science Education*, 31(3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/09500690802595805>
- Summers, M. & Mant, J. (1995). A survey of British primary school teacher's understanding of the earth's place in the universe. *Educational Research*, 37(1), 3-17.
- Sun, K.-T., Lin, C.-L. & Wang, S.-M. (2010). A 3-D virtual reality model of the sun and the moon for e-learning at elementary schools. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 689-710.
- Suzuki, M. (2003). Conversations about the moon with prospective teachers in Japan. *Science Education*, 87(6), 892-910.
- Taşcan, M. & Ünal, İ. (2015). Astronomi eğitiminin önemi ve ülkemizdeki öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 25-37.
- Trumper, R. (2000). University students' conceptions of basic astronomy concepts. *Physics Education*, 35(1), 9-14.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts sun earth-moon relative movements at a time of reform in science education. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 85-109.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K. & Christopher, J. E. (2006). Preservice elementary teachers' knowledge of observable moon phases and pattern of change in phases. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 87-101.
- Tunç, T., Bağcı, N., Yörük, N., Gürsoy-Köroğlu, N., Başdağ, G., Keleş, Ö., İpek, İ. & Bakar, E. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji 7 ders kitabı* (2. b.). Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Türk, C., Şener, N. & Kalkan, H. (2015). Pre-service teachers' conceptions of specific astronomy concepts: a longitudinal investigation. *Journal of Social Science Studies*, 2(2), 56-87.
- Türkoğlu, O., Süleymanoğlu, N. & Orbay, M. (2008). Fen ve teknoloji öğretimi ile astronominin ilişkisi. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 21, 52-58.
- Türkoğlu, O., Örnek, F., Gökdere, M., Süleymanoğlu, N. & Orbay, M. (2009). On pre-service science teachers' preexisting knowledge levels about basic astronomy concepts. *International Journal of Physical Sciences*, 4(11), 734-739.
- Yu, K. C. (2005). Digital full-domes: the future of virtual astronomy education. *Planetarian*, 34(3), 5-11.



Zeilik, M., Schau, C. & Mattern, N. (1998). Misconceptions and their change in university-level astronomy courses. *The Physics Teacher*, 36, 104–107.

### Extended Summary

Science, which examines the events in nature, the universe, living and non-living things and the interaction between them, has an important role in man's understanding of life. Just as physics, chemistry and biology are related to matter and existence, astronomy, which is related to space, the universe and beyond, is an inseparable part of science. In the effort to understand and make sense of the events in life, astronomy issues have always been a priority (Trumper, 2006). Astronomy studying many subjects such as the structure and movements of celestial bodies, the universe, space, planets, stars, meteorites, solar system, comets and constellations, has been involved in curricula.

In our country, astronomy subjects were included in the field of "Earth and Universe" in 2018 science curricula. In the last two decades, astronomy has been included in the science curriculum in many countries such as Brazil, England, the USA, Nigeria and Ireland (Cardinot and Fairfield, 2021). Astronomy subjects are concepts that are open to interpretation and conclusion by collecting information with daily experiences as content.

Astronomy knowledge and conceptual understanding of teachers and prospective teachers seem to be effective variables in the education they will give to their students. Teachers practice teaching and learning activities on complex science topics using cognitive, affective and regulatory activities that focus on problem-solving and modeling and the structure of formal knowledge. Research findings show that misconceptions mostly arise from the way science is taught in schools by teachers (Brown, Friedrichsen and Abell, 2010). There are studies showing that science teachers and pre-service teachers do not have a scientific understanding of astronomy and there are misconceptions (Brunsell and Marcks, 2005).

Teaching astronomy subjects since primary school reveals the importance of teachers' knowledge and perceptions of these subjects, and the practices they will do in their classrooms will be directly affected by this. In some undergraduate programs, prospective teachers take astronomy as an optional or compulsory course. Examining the changes in the perceptions of pre-service teachers from different departments about the concepts of astronomy constitutes the main reason for this study. This research aims to determine the conceptual perceptions of pre-service teachers about some astronomy concepts.

The study aims to determine the perceptions of teacher candidates about the concepts of the universe, celestial body, black hole, the Sun and the Moon. For this purpose, the phenomenological model was applied in the study. The study group consists of 10 pre-service teachers who are studying in the last year of Preschool, Elementary School and Science Teaching programs in the 2019-2020

Academic Year. With the prepared semi-structured interview form, data were collected and content analysis was made.

It was determined that pre-service teachers associated the universe with infinite space, meteors, black holes, stars, galaxies, asteroid belts, meteorites, satellites and planets and the big bang. It leads to be considered that pre-service science teachers use more technical terms, that is influenced by the fact that they took the astronomy course. The answers of students in preschool teaching about heat, color, something big and everything that exists in life are remarkable.

It was observed that the pre-service teachers gave 23 different answers to celestial bodies, including planet names, pole star, constellations, big bear, little bear, black holes, milky way, comets, galaxies and asteroid. It can be said that the awareness of the pre-service teachers' the level of knowledge on celestial bodies is high. While the celestial body should be perceived as objects outside the atmosphere when viewed from the Earth, some pre-service teachers consider of the Earth as a celestial body, that is a misconception. It is natural for pre-service teachers to say the concepts of star, the Sun, the Moon and the Earth which they frequently hear and can observe in daily life.

No participant gave the correct answer to the question about the black hole accurately while there were some partially correct answers. It is possible that the explanations in the lessons were not fully understood by the students, and they tried to explain with their inferences from the sources and visuals they examined. Comins (1993) drew attention to the misconceptions stemming from everyday speech and stated that students used the images in science fiction movies as a basis for explaining black holes. In this study, it is seen that the answers of the teacher candidates are influenced by science fiction movies and cartoons.

From the answers given to the two questions about the Sun, it was seen that the pre-service teachers who think that the Sun is mobile and rotates around its own axis are in the majority. Two teacher candidates from the pre-school department and one teacher candidate from the elementary school education stated that the Sun was inactive. The drawings in the books and the fact that the movements of the Sun are not mentioned much in science and astronomy classes may be the reason for the misconception that the Sun is motionless. Durukan and Sağlam-Aslan (2015) found that most of the pre-service teachers who constituted their sample had misconceptions about the movement of the Sun. The fact that all of the pre-service teachers answered the question about the solar eclipse correctly can be explained by the fact that the dark-light change during the day is noticeable and the effectiveness of the visuals used during teaching.

While none of the students gave a correct answer to the question about the movement of the Moon in the research, one student gave the incorrect answer by saying that the Moon does not move, while the others only thought about its movement around its own axis. It was revealed that the

candidates could not perceive the movement of the Moon in a multidimensional way. Durukan and Sağlam-Aslan (2015) state that pre-service teachers have a partial understanding of the motion of the Moon, and some pre-service teachers consider that the Moon is motionless. Comins (1993) stated that one of the common misconceptions about astronomy is that the Moon is visible from all sides, and this may be due to the drawings in books and the images in cartoons.

In this research, which aims to determine the perceptions of teacher candidates about some astronomy concepts, it was seen that when the universe is considered as space, and planets and stars are considered as celestial bodies. It was determined that the pre-service teachers who could not make a clear explanation about the black hole formation had misconceptions about the movements of the Sun and the Moon. Since astronomy concepts are abstract and require visual-spatial perception, teaching should be performed by creating alternatives to traditional teaching method techniques. Pre-service teachers should receive a more effective astronomy education with planetarium trips, 3D modeling and simulations and interactive software. In astronomy education, providing an adequate education supported by materials and methods suitable for the level that the teacher will address will affect the conceptual perception of the students. With the recent changes made in the curriculum of teacher education, astronomy course is not optional or compulsory. This research reveals that the concepts of astronomy cannot be understood implicitly, they should be taught as a separate course and it is an important part of teacher education.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya ilk yazar %60, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %10 oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 17.03.2020 tarih ve E-7475 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Doktora Terkine İlişkin Bir Anlatı Araştırması

## A Narrative Research on PhD Dropout

Didem Koşar, Çiğdem Ayanoglu

## Yazar Bilgileri

**Didem Koşar**Doç. Dr., Hacettepe  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,  
[didemkosar@hacettepe.edu.tr](mailto:didemkosar@hacettepe.edu.tr)**Çiğdem Ayanoglu**Doktora Öğrencisi, Hacettepe  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü,  
[cigdemayanoglu@hotmail.com](mailto:cigdemayanoglu@hotmail.com)

## ÖZ

Lisansüstü eğitim, araştırmalar yaparak bilime katkıda bulunacak, gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir. Ancak öğrencilerin bu eğitimde yer alan doktora sürecini tamamlamalarına engel olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu nitel araştırmanın amacı doktora eğitimi sürecinde tez önerisi aşamasında doktoraı terk eden bir öğrencinin doktora terkine ilişkin sebeplerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile anlatı araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırma bir devlet üniversitesinde kayıtlı olduğu doktora programını tez önerisi aşamasında terk etmiş bir erkek öğrenciyle derinlemesine görüşmelere dayalı bir çalışmadır. Araştırma sonucunda katılımcı doktora terkinin sebepleri arasında en çok danışman desteği görememesi üzerinde durmuştur. Diğer nedenler arasında iş yaşam dengesinde bozulmalar, doktora sonunda kadro bulamama durumu, izin alma, aileye ayrılan zaman, ulaşım sıkıntılarını vurgulanmıştır. Öneri olarak katılımcı öğrencilerin danışman seçimine önem vermelerini, ulaşım sıkıntısı olmayacak bir okulda devam etmelerini, hem maddi hem manevi boyutlarda lisansüstü eğitimin politika belgelerinde daha çok desteklenmesini önermiştir. Araştırmada öğrencilerin süreçlerine devam etmelerini teşvik etmek amacıyla danışman seçimi, sürecin iyi değerlendirilmesi, iş yaşam dengesinin sağlanmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

## Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**Yükseköğretim  
Lisansüstü Eğitim  
Okul Terki  
Doktora Programı**Keywords**Higher Education  
Graduate Education  
School Dropout  
PhD Programme**Makale Geçmişi**Geliş: 26.10.2022  
Düzeltilme: 28.11.2022  
Kabul: 01.01.2023

## ABSTRACT

Graduate education is an educational process that aims to train scientists and lecturers who will contribute to science by conducting research and meet the needs of the developing and changing society. There are many factors that prevent students from completing PhD. The purpose of this qualitative research is to reveal the reasons for the dropout of PhD student. The research was conducted via qualitative research method and narrative research design. The research is based on in-depth interviews with a male student who dropped out of his PhD at a state university during the thesis proposal stage. As a result, the participant emphasized that the most common reason for leaving the programme was the lack of support from the advisor. Among other reasons, deterioration in work-life balance, lack of opportunity for becoming an academic, permission from job, time allocated to family, transportation problems were emphasized. The participant suggested that students should give importance to the selection of their advisors, attend a school where transportation will not be a problem, and that graduate education should be supported more in policy documents, both financially and morally. In order to encourage students continue their processes in the research, suggestions were made about choosing an advisor, evaluating the process well, providing work-life balance.

## Makale Türü

Araştırma

## Önerilen Atıf

Koşar, D. & Ayanoglu, Ç. (2023). Doktora terkine ilişkin bir anlatı araştırması. *TEBD*, 21(1), 208-234.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1195002>

## Giriş

Üniversitelerin bireylerin akademik ve sosyal gelişimini sağlayarak iş hayatına hazırlanmalarını sağlamada önemli bir işleve sahip olduğu bilinmektedir (Ertem ve Gökalp, 2016). Genellikle üniversite bireyler için daha yüksek kazançlar ve kariyer fırsatı olarak görülmektedir (Ishitani, 2006). Diğer eğitim kademelerinden farklı olarak uzmanlık eğitimi veren, yetişkin bireylerin devam ettiği bir eğitim kurumu olan üniversiteler sağladığı yüksek beceriler ile bireylerin iş dünyasında üretecekleri katma değeri artırmaktadır (Şimşek, 2013).

Günümüzde eğitimin değişen anlam ve içeriğine uyum sağlayabilmek, mesleki becerileri artırmak, araştırmalar ile bilime katkı sağlayabilmek amacıyla lisansüstü eğitim talebinin arttığı görülmektedir (Koşar, Er ve Kılınc, 2020). Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora derecelerini içeren, kişilerin kendi lisans alanlarında veya farklı alanlarda uzmanlaşmalarını sağlayan, bilim insanı ve akademisyen yetiştirme amacını taşımakta olan eğitim programıdır (Kahraman ve Tok, 2016). Lisansüstü eğitim belirli alanda derinlemesine çalışmalar yaparak lisans eğitiminden farklı bilgi, beceri ve sentez yapabilme becerisi gerektiren, sorun çözüme, bilgi üretme, mesleki alanlarda uzmanlaşma için yüksek ihtisas gücünü yetiştirme amaçlı programdır (Çakar, 1997; Karaman ve Bakırcı, 2010). Ülke sorunlarına yönelik araştırma yapılmasında ve ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmesinde de büyük önem taşımaktadır (İlhan, Öner-Sünkür ve Yılmaz, 2012; Nayır, 2011). Karakütük (1989) lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasının çeşitli sebeplerle her geçen gün arttığını belirtmektedir. Bu nedenlerin başında ülke kalkınması için gerekli insan gücünün yetiştirilmesi yer almaktadır. Diğer nedenler ise kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacı, lisans düzeyinde verilen eğitimin yeterli gelmeyişi ve maddi kazançtır. Bireylerin mesleklerinde gelişme istekleri, toplumsal statü kazanma, genel kültür ve mesleki bilgi kapasitesini artırarak kendini geliştirme ve kariyer yapma motivasyonları onların lisansüstü düzeyde eğitime yönelmelerine sebep olmaktadır (Deniz, 2020; Eskioglu, 2010).

Her ne kadar lisansüstü eğitime olan talep artsa da bu süreçte bireyler birçok güçlükle karşılaşarak öğrenimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Okul terki olarak bilinen öğrenimi yarıda bırakma hem bireysel hem de sosyal sonuçları nedeniyle ülkelerin önemli eğitim sorunlarından biridir. Bireysel kayıplarla birlikte bir ekonomik yatırımın verimsiz bir şekilde sonuçlanmasının getirdiği mali kayba ve bireyin üretime niteliksel katkısını azaltarak olumsuz toplumsal ve ekonomik etkiye sebep olan okul terki hangi kademedede olursa olsun istenmeyen bir durumdur. Öğrencinin öğrenim gördüğü öğretim kademesini tamamlamaması ve okula devam etmemesi okul terki olarak tanımlanmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001). Yapısal, çevresel ve kişisel faktörlerle ilişkili karmaşık bir süreç sonunda gerçekleşen okul terki (Şimşek ve Şahin, 2012) günümüzde çok çeşitli sebeplere bağlı olarak ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü olmak üzere

her kademedede görülmektedir. Okul terki bir ülke için ekonomik gelişmeyi engelleyen bir durum olarak görülmektedir (Şimşek, 2013). Aslında bu konudaki endişe kamu kaynaklarının verimsizliği ve israfıdır (Costa, Bispo ve Pereira, 2018). Çünkü eğitim sürecine bir yatırım yapılmakta, bu yatırım öğrencinin okulu terki ile boşa gitmekte ve böylece millî kaynağın israfı söz konusu olmaktadır (Hayes, Nelson, Tabin, Pearson ve Worthy, 2002). Ayrıca eğitimin nitelikli insan kaynağı olarak görülmesi ve sosyal, kültürel ve ekonomik etkileri nedeniyle okulu terki bir eğitimsel kayıp olarak değerlendirilebilir. Nitekim Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin'e (2010) göre okulu terki ekonomik kayıp ve aynı zamanda iyi eğitim alamamış birey ile ilişkilendirilen toplumsal kayıptır. Bu nedenle okulu terki eğitim sisteminde çözülmesi gereken sorunlardan birisidir. Şimşek ve Şahin'e (2012) göre bu durumdaki öğrencilerin tekrar okula dönmelerini sağlamak ve okulu terki eğiliminde olan öğrenciler için gerekli tedbirlerin alınması gereklidir.

Alanyazında okulu terki ile ilgili çoğunlukla ortaöğretim kademelerinde olmak üzere (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Bayhan ve Dalgıç, 2012; Brown ve Rodríguez, 2009; Çakır ve Çolak, 2019; Çelikleş ve Yüksel, 2020; Gözübüyük-Tamer, 2014; Güngör, 2019; Küçüker, 2019; Pagani vd., 2008; Şimşek, 2011; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; Tatar, 2016; Yüner ve Özdemir, 2017; Zorbaz ve Özer, 2020), ilköğretim (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2006; Şimşek ve Şahin, 2012), yükseköğretim (Baltacı, 2019; Bülbül, 2012; Costa vd., 2018; Şimşek, 2011; Şimşek, 2013; Uslu-Gülşen, 2017) ve lisansüstü eğitimde (Alabi, Seedat-Khan ve Abdullahi, 2019; Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016) ele alan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda genel olarak okulu terkinin sebepleri üzerinde durulmaktadır. Bülbül (2012) okulu terki yaşayıp daha sonra öğrenci affı ile öğrenimlerine geri dönen üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ekonomik yetersizliklerin ve akademik uyum sorunlarının okulu terkine sebep olduğunu, etkili bir danışmanlık sisteminin okulu terkinin çözümünde etkili olabileceğini tespit etmiştir. Costa vd.'nin (2018) lisans öğrencilerinin okulu terki ve okula devamını incelediği çalışmasında yarıyıl sayısının, notların, cinsiyet ve akademik başarısızlığın hem mezuniyet süresini uzattığını hem de okulu terk etme riskini yükselttiğini; ancak yaş, medeni durum, ırk ve lise eğitimi gibi değişkenlerin mezuniyet süresi ve okulu terki üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Şimşek (2013) üniversite öğrencilerinin okulu terk etme eğilimlerini ve nedenlerini belirlemiştir. Çalışmada öğrencilerin %45 oranı ile yüksek düzeyde okulu terk eğiliminde oldukları ve bu yüksek oranlı okulu terki eğiliminin kişisel, aile, arkadaş ve okul etkenlerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Letseka ve Simeon (2008) yükseköğretimden ayrılanların ailelerinin ortalama %70'inin düşük ekonomik statüde olduğunu, bu öğrencilerden çoğunun çalıştığını ve bu durumun onları eğitimden uzaklaştırdığını belirtmektedir.

Alabi vd. (2019), kadın yüksek lisans öğrencilerinin yaşadığı deneyimler üzerinde yaptığı fenomenolojik çalışmada geleneksel ve dini onaylamalardan kaynaklanan sosyo-kültürel inançların,



ekonomik engellerin ve ailede geleneksel olarak beklenen cinsiyet rollerinin lisansüstü eğitim terkinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ertem ve Gökalp (2016) çalışmalarında lisansüstü eğitim terk oranlarını ve bu oranların eğitim dönemi, derece ve cinsiyet değişkenine göre farklılıklarını incelemiştir. Çalışmada Türkiye'deki üç üniversitenin aktif ve pasif öğrenci sayıları incelenerek okul terk oranları ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda incelenen üç üniversite arasında okul terk oranlarının birbirlerinden yüksek düzeyde farklı, üç üniversite için ortalama okul terk oranının %23 gibi oldukça yüksek bir oranda, yüksek lisans okul terk oranının doktora terk oranından yüksek ve erkek öğrencilerin okul terk oranının kadınlara göre yüksek olduğu ve yıllar itibariyle okul terk oranının sürekli bir artış gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Seskir (2017) yükseköğretime katılım ve terk oranlarını incelediği çalışmasında lisansüstü eğitimde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre terk oranlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Deniz (2020) lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin okul terkinde etkili olan nedenleri ve çözüm önerilerini belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında akademik ve sosyal uyum, eğitimin niteliğiyle ilgili yetersizlikler, öğrencilerin farklı alanlara yönelmesi, ulaşım gibi etkenlerin neden olduğu çok faktörlü ve karmaşık bir yapı olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında yapılan bu çalışmalarda genellikle okul terki sebepleri üzerinde durulmuştur. Nitekim okul terkinin tek bir sebebe bağlamanın imkânsız olduğunu ifade eden Beatty, Neisser, Trent ve Heubert (2001) okul terkinin münferit bir olaydan ziyade bir süreç olduğunu kabul etmektedir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelmelerinde birçok sebep rol oynamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme süreçlerinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda (Alhas, 2006; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Dönmez, Aydoğdu, Sever ve Aypay, 2012; Nayır, 2007; Turhan ve Yaraş, 2013) genellikle katılımcıların öğrencilik sürecine ilişkin görüşlerine odaklanılmaktadır. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenlerini kişisel gelişim, mesleki kariyer ve akademik personel olma olarak belirlemiştir. Şaşmaz-Ören, Yılmaz ve Güçlü'nün (2012) araştırma bulguları öğretmen adaylarının akademik personel olabilmek için lisansüstü öğrenim görmek istediklerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler lisansüstü eğitime yönelmelerine ve sürece katılmalarına rağmen süreç içerisinde ortaya çıkan birtakım sebeplerle lisansüstü eğitimi yarıda bırakmak durumunda kalmaktadırlar. Nayır (2011) yapmış olduğu çalışmada lisansüstü eğitime devam eden okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişlerin karşılaştıkları sorunları incelemiş ve çalışmada katılımcılar programların yoğunluğu, devam etmekte yaşanan zorluklar ve danışman öğretim üyeleri ile daha fazla zaman ayrılmasının gerektiği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre lisansüstü eğitim ve öğretim programları, yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından



oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlamak iken tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. Doktora programlarının amacı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmaktır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016). Doktora programlarına artan ilgiye rağmen pek çok doktora öğrencisi sürecin belli bir döneminde -ders, yeterlik ya da tez aşaması- doktora yarıda bırakarak eğitimlerini tamamlayamamaktadırlar. Doktora öğrencisi yıpranması şeklinde de isimlendirilebilen doktora terki, öğrencilerin süreçlerini tamamlamadan önce doktora programlarından ayrılmalardır. Bazı öğrencilerin doktora sürecini yarıda bırakma nedenlerini anlamaya çalışmak, doktora programlarını terk etme oranını azaltmak ve bu programların kalitesini artırmaya yönelik çalışmalarda bulunmak önemli görülmektedir (Gür ve Bozgöz, 2022).

Bu araştırma bir doktora öğrencisinin lisansüstü eğitimi terk etme süreci, deneyimleri ve yaşamış olduklarının derinlemesine incelendiği keşifsel bir çalışmadır. Böylece okul terki öncesi ve esnasındaki süreç incelenerek bu süreçte yaşanan olaylar arasındaki ilişkilerin irdelenmesiyle okul terki farklı boyutları ile bütüncül olarak anlaşılacaktır. Öte yandan tüm sürecin gözden geçirilmesi ile etkili planlamalar yapılabilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2020) göre eğitim alanında mevcut durumun ve eğitimdeki problemler durumların daha iyi anlaşılması için hikâyeler kullanılarak deneyimlerin derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Araştırma sonuçlarının kamu kaynaklarıyla ve yüksek maliyetle sürdürülen lisansüstü eğitim süreçlerinin yeniden sorgulanmasına imkân vereceği, bu konuda karar vericiler ve uygulamacılara önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim terki konusunda lisansüstü düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, bunun yanında yurtiçi alanyazında doktora düzeyinde okul terkinin kişilerin yaşamış hikâyelerinin ele alınarak anlatı deseni ile yürütüldüğü bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmanın amacı, öğrenimini tamamlamadan lisansüstü eğitimi terk eden bir doktora öğrencisinin deneyimlerinden yola çıkarak lisansüstü eğitimde program terkinin içinde bulunulan şartlar ve yaşanan olaylar ile birlikte değerlendirilerek derinlemesine anlaşılmasıdır. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır; Katılımcının (i) doktora başlama aşaması nasıl olmuştur?, (ii) doktora terki etme nedenleri nelerdir?, (iii) doktora sürecinin etkileri nasıl olmuştur?, (iv) lisansüstü eğitim terki önleme önerileri nelerdir?, (v) doktora sürecini neye benzetmektedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve anlatı araştırması deseniyle yürütülmüştür. Anlatı araştırması tek bir bireyin ya da az sayıda bireyin kişinin yaşam deneyimlerinin detaylı bir şekilde tasvir edildiği durumlar için uygundur. Anlatı araştırması, bireyin öyküleri aracılığıyla veri toplama, bireylerin deneyimlerini raporlama ve anlamlı deneyimleri kronolojik olarak düzenleme aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2021). Anlatı çalışmalarıyla birey veya bireylerin olaylardan edindikleri deneyimler hikâyeleştirilerek başkalarıyla paylaşılmaktadır; böylece hedef kitle için anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada doktora terkinin nasıl bir süreç içerisinde gerçekleştiği irdelenecektir. Bu süreçte yaşanan deneyimler keşfedilmeye çalışılacaktır. Bu araştırmada katılımcı doktora sürecindeki deneyimlerini özellikle terk etmeye ilişkin yaşamış olduğu deneyimleri detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Çalışmada anlatı deseni tercih edilmesinin bir diğer sebebi de araştırma probleminin “niçin” sorusundan ziyade “nasıl” sorusuna cevap aramasıdır. Bu çalışma, katılımcının doktora terkine ilişkin deneyimlerini kendi anlatıları üzerinden tartışarak doktora terki ile ilgili deneyimlere ışık tutmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, anlatı araştırması olması sebebiyle sadece konunun daha derinden anlaşılmasına yardımcı olmakla kalmamış aynı zamanda katılımcının süreçte neden söz konusu şekilde davrandığını ve tepki verdiğini anlamaya da yardımcıdır.

### Katılımcı

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde konuya ilişkin bilgisi olan, evrende yer alan çok sayıda duruma örnek bir katılımcı üzerinden verilerin elde edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda araştırma verilerini elde etmek için bu deneyimi yaşamış, öğrenimini tamamlamadan okulu terk eden bir doktora öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Katılımcı sahip olduğu demografik özellikleri (eğitim yöneticisi, öğretmen, yaşadığı yer dışındaki bir şehirde eğitimine devam eden) itibarıyla lisansüstü eğitimini tamamlamadan bırakan öğrencilerin tipik temsilcisidir. İlgili kişi gerekli etik kurul izinlerinden sonra araştırmaya gönüllü olarak katılacağını bildirmiştir. Katılımcı 35 yaşındadır; evlidir ve iki çocuğu bulunmaktadır. Bir okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır ve branşı İngilizcedir. Katılımcı, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümünde 2009 yılında yüksek onur bursu ile (tam burslu) lisans eğitimini, 2015 tarihinde İstanbul’da bir devlet üniversitesinde Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans eğitimini bölüm birincisi olarak tamamlamıştır. 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Yedi yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığında Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavında başarılı olarak 2019 yılında

müdür yardımcısı olarak atanmıştır. 2018 yılında doktora eğitimine başlamıştır. Doktora yeterlilik ders aşamasını 3,48 not ortalaması ile tamamlamış; doktora yeterlilik sınavını başarı ile geçmiştir. Katılımcı 2021 yılında doktora eğitiminin tez aşamasında yarıda bırakmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, doktora eğitimini tez önerisi aşamasında terk eden bir öğretmen ile yapılan iki yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Czarniawska (2004), anlatı araştırmasında araştırmacıların veri olarak kullanacakları hikâyeleri toplarken üç farklı yöntem kullanabileceklerini belirtmiştir; buna göre ilk yöntemde, uzun zaman diliminde yürütülen araştırmalarda, araştırmacı kendiliğinden gelişen hikâyeleri toplamaktadır; diğer yöntemde araştırmaya katılan kişilere kritik bir durum ya da olay ile ilgili sınırları belli sorular sorularak ve hikâyeleri yönlendirici sorularla ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır; üçüncü yöntemde ise araştırmacının araştırmaya katılan kişilere sorularını sorması yoluyla, konu ile ilgili hikâyeler toplanmaktadır. Bu araştırmada katılımcıya süreçle ilişkin sorular yöneltilmektedir. Etherington ve Bridges (2011) özellikle olaylar karşısında bireyin hislerine, duygularına, düşüncelerine tutumlarına, fikirlerine; diğer insanların önemine, anlatıcının değerler, inançlar ve amaçlar temelinde seçimlerine ve eylemlerine; tarihsel sürekliliğe ilişkin ve ayrıca deneyimlerini temsil eden metaforlar, semboller ile yaratıcı ve sezgisel bilme yolları üzerinde bağlamı yakalamasına yönelik sorular sorulduğunu ifade etmektedirler. Etherington (2011) anlatı araştırmasında bireyin hikâyesini olay örgüsüne oturtabilmek ve sosyal ve kültürel bağlamı yakalayabilmesine yardımcı olmak için araştırmada sorulması gereken soruları örneklendirmiştir. Örneğin hikayenin zamansal döngüsüne yönelik “Ne kadar sürdü?”, anlamlandırılmasına yönelik “Bütün bunlardan ne gibi anlamlar çıkardın?, Bunun ne kadar süreceğini düşündün?”, sosyal ve kültürel bağlamsallığa yönelik “Bunun hakkında ne düşünüyorsun?, “Bu senin için uygun muydu?”, katılımcının duyguları, düşünceleri, tutumları ve fikirlerine yönelik, “Seni nasıl etkiledi?, Sana nasıl hissettirdi?, Bu durum hakkında ne düşündün?, Bu yaptığı hakkında ne düşünüyorsun?”, katılımcının değerleri, inançları ve amaçları temel alan seçimleri ve eylemlerine yönelik, “Neden oraya gitmeye karar verdin?, Niçin bunu yapmak istiyorsun?, Ne yapmayı düşünüyorsun?, Ne olmasını istiyorsun?, Ne zaman buna karar verdin?”, tarihsel sürekliliğe yönelik “O zaman hayatının geri kalanında neler oluyordu?, Hangi yıldı?”, hikâyenin başlangıcı, ortası ve sonuna yönelik “Hikâyen nerede başlıyor?, Bu duruma nasıl geldin?, Bundan sonra ne oldu?”, metaforlar, semboller ve yaratıcı, sezgisel bilme yollarına yönelik “Bu ne gibiydi?, ‘Bu bir çukur içine düşmeye benziyordu’ dedin. Bu konuyu biraz daha açabilir misin?” (aktaran Albayrak, 2020). Bu araştırma bağlamında yöneltilen sorulardan bazıları “Doktora sizin için ne ifade ediyor?, Doktoraya neden başlamıştınız?, Doktora eğitiminize devam ettiğiniz süreci nasıl geçirdiniz?, Hangi duygular ağırlıklı idi?, Doktora

eğitimini yarıda bırakmaya hangi aşamada karar verdiniz? Neden bu aşama?, Eğitiminizi yarıda bırakmanızın sebepleri nelerdir?, Süreci yarıda bırakmak sizde nasıl hisler uyandırdı?, Bu eğitimi terk etmeniz hayatınıza ne gibi etkileri oldu?, Lisansüstü eğitime başlayıp terk ettiğiniz sürece kadar olan dönemi bir nesne, kişi, karakter, olay vb. benzetmek isteseyiz neye benzetirdiniz, neden?” şeklindedir. Doktora sürecine ilişkin deneyimleri ile ilgili soru-cevap şeklinde yapılan bir görüşme ile hikâyenin ayrıntıları elde edilmiştir. Her biri 45 dakika ile 1 saat arasında süren görüşmeler veri kaybını önlemek için katılımcının izni alınarak kayıt altına alınmış ve görüşme sonrasında araştırmacılar tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcının lisansüstü yolculuğundaki deneyimlerini kısıtlama olmaksızın anlatmasına fırsat verilmiştir. İlk görüşme sonrası verilerin analizleri yapılmış, keşfedilmeyen noktalar hakkında notlar alınmış ve bir sonraki görüşme bu analizlere göre daha derinlemesine yapılmıştır.

Araştırmacılar ile araştırmaya katılan kişi aynı ana bilim dalındadırlar; araştırmacılarından birisi katılımcının doktora'yı terk ettiği aşamaya yeni başlayacak olan bir lisansüstü öğrencisidir; bu nedenle görüşmeler yapılırken kendisi de aynı süreçleri çok yeni bir süreçte deneyimlediği için görüşme esnasında soruları oldukça rahat şekilde katılımcıya yöneltmiş, görüşmeler esnasında soruların yerlerinde değişiklikler yapma şansı yakalamış ve ayrıca görüşme devam ederken sürece ilişkin yeni ve farklı ayrıntılara odaklanma durumu gerçekleşmiştir.

Araştırmada veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 22 Haziran 2021 tarih ve E-35853172-600-00001636584 sayılı onayı alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmaların genelinde olduğu gibi anlatı araştırmalarında da veri, temalara ve kategorilere ayrılarak anlamlandırılmaya çalışılır. Bu tema ve kategorilerin tanımlanmasında katılımcılardan elde edilen hikâyelerin karmaşıklığı ve bireysel deneyimlerin anlamlandırılması birinci etmendir (Ersoy ve Bozkurt, 2017). Riessman (2008), anlatı analizi türlerinin tematik, yapısal, etkileşimsel ve edimsel analiz olarak dörde ayrılabilceğini belirtmiştir. Dört yaklaşımdan en yaygın olanı, metindeki içeriğin birincil odak olduğu tematik anlatı analizidir. İkinci yaklaşım, odağın bir hikâyenin anlatılma ya da bir araya getirilme yolunda olduğu yapısal analiz; üçüncü yaklaşım, diyalog/performans analizidir ve odak, anlatan ve dinleyici arasındaki diyalog sürecidir. Son yaklaşım ise görsel anlatım analizi, kelimeleri ve imgeleri içeren geniş bir alandır ve görüntüleri yazılı veya sözlü metnin yanı sıra anlatım analizine dâhil eder. Anlatı araştırmasında tematik analizde öne çıkan hikâyenin nasıl söylendiğinden çok, ne söylendiğidir. Tematik yaklaşım, araştırma katılımcıları ve rapor ettikleri olaylar arasında ortak tematik unsurlar bulunan birçok durumda teorik olarak kullanışlıdır. En genel haliyle tematik analiz üç tekrarlı ve örtüşen aşama içerir. İlk aşama olan veri kodlamasında kavramsal kategoriler oluşturulur ve tekrarlayan veya alakasız veriler ortadan

kaldırılır. Daha sonra veriler kategorilere ayrılır ve benzer gruplara veya kümelere ayrılır. Son aşamada, veriler bulguların tematik olarak yeniden düzenlenmesi ile ortaya çıkar. Bu araştırmada da verilerin çözümlenmesinde tematik anlatı analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz, neler söylendiğine (tematik), söylenenlerin arkasında yatan gerçeklere ya da söylenenlerin doğasına (yapısal) ve hikâye doğrultusunda kimin yönlendirildiğine bağlı olarak (diyalojik/performans) gerçekleştirilebilir. Görüşmeler sonrası elde edilen bulgular sonucu ortaya çıkan temalar; (1) doktora başlama aşaması, (2) doktora terk etme sebepleri, (3) doktora terk etmenin etkileri, (4) doktora sürecini devam ettirmeye ilişkin öneriler (5) sürece ilişkin üretilen metafor şeklindedir. Aşağıda Tablo 1’de verilerin analizi sonucu ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema, Alt Tema ve Kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>		
Doktora Başlama Aşaması	Kariyer	Yönetici Olma İsteği Üniversiteye Geçiş		
	Başarı	Akademik Destek		
	Kişisel	Bitirme Hevesi Yabancı Dil		
	Ders Dönemi	Olumlu Hisler Olumsuz Etkiler		
Doktora Terkine Yönelim Sebepleri	Yeterlik Dönemi	Danışman Desteği Motivasyon Kaybı İlk Sınav Başarısızlığı		
	Tez Önerisi Dönemi	Danışman İş Yaşam Dengesi Pandemi		
	Aile	Çocuk Sahibi Olma Eş Desteği Çalışma Ortamı		
	İş	İzin Ders Programı Ders Saati Ek Ders		
	Kişisel	Akademisyen Olma İsteği Eğitim 2. Plan Aile İş Kaliteli Odaklanma Uyku		
	Ekonomik	Ulaşım Kişisel İhtiyaçlar Kitap Ek Ders		
	Doktoranın Etkileri	Sürece İlişkin	Mesleki Gelişim Entelektüel Gelişim Rahatlama	
		Terke ilişkin	Aileye Zaman Ayırma Tahammül Aileye Mahcubiyet El Alem Ne Der	
		Eğitim terkinin önlemeye öneriler	Öğrenciler	Danışman Seçimi Ulaşım İyi Gözlem

		İletişim
		Rehberlik
		Alana Hâkimiyet
		İyi Niyet
		Kendini Geliştirme
		Öğrenci Psikolojisi
	Politika Belgeleri	Maddi ve Manevi Destek
Metafor	Evlilik	Boşanma

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda doğası gereği geçerlik ve güvenilirlik için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) kavramları tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell'e (2021) göre anlatı araştırmalarında geçerliğe daha az vurgu yapılmaktadır, ancak Creswell (2021) yine de tür gözetmeksizin nitel araştırmalarda çoklu geçerlik stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu doğrultuda araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Aşağıda bu önlemlerden bazıları verilmektedir;

Araştırmacılar daha derinlemesine veriler elde etmek için ikinci bir görüşme gerçekleştirmiş ve her iki görüşme esnasında katılımcıya görüşme formunda yer alan sorular dışında gerektiğinde ve görüşme süreci bağlamında sorular yöneltmişlerdir. Araştırma sürecinde verilerin nasıl toplandığı, nasıl kaydedildiği ve analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı, sonuçların nasıl yorumlandığı ve araştırmanın nasıl raporlaştırıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada 36 ve 51 dakikalık iki görüşme gerçekleştirilerek katılımcı ile uzun süreli bir etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme zamanı ilerledikçe araştırmacı ile katılımcı arasında bir güven ortamı oluşur, böylece katılımcı daha samimi olabilir. Bu nedenle uzun süren görüşmelerde toplanan verilerin geçerliği daha yüksektir. Ayrıca görüşme sayısını artırmak da gerçeği elde etme konusunda daha etkili olacağından inandırıcılığı artıran bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tipik durum örneklemede okuyucuların kendi durumları ile karşılaştırmalar yapmalarına imkân sağlamak için katılımcının nasıl tipik bir temsilci olduğunun raporlandırılması nitel araştırmaların aktarılabirliği açısından araştırmacının kasıtlı olarak bir seçimi mümkündür (Merriam, 2018). Mevcut çalışmada bu durum göz önüne alınarak katılımcı seçiminde tipik durum değerlendirilmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma raporu, araştırmanın desen, veri toplama yöntemleri, analiz yöntemleri ve sonuçların raporlanması gibi tüm süreçlerinin eleştirel bir gözle incelenmesi için bir uzmana gönderilmiştir. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlem araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek önemli bir stratejidir. Araştırmada görüşmeler bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra bir araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşme kayıtları her iki araştırmacı tarafından dinlenmiş ve diğer araştırmacı tarafından yazılı hali kontrol edilmiştir. Olası kontroller ve incelemeler için araştırmaya ilişkin tüm ham veriler araştırmacılar tarafından

saklanmıştır. Ayrıca bütün bu aşamaların dışında katılımcı gizliliğini korumak adına katılımcıya cinsiyetine uygun takma bir isim verilmiştir.

## Bulgular

### Doktora Başlama Aşaması

Ali doktora aşamasına gelmeden önce öncelikle Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde bir devlet üniversitesinde Amerikanistik bölümünde yüksek lisansa başladığını ancak o zaman ülkenin para biriminin değerinin yükselmesi, iş bulamaması gibi çeşitli sebeplerle okulu terk etmek durumunda kaldığını, Türkiye'ye döndükten sonra da bir vakıf üniversitesinde tekrar yüksek lisansa başladığını bildirmiştir. Ancak Ali vakıf üniversitesinden devlet üniversitesine yatay geçiş yapmıştır. Doktora başlama sebepleri olarak da başladığı işi bitirme isteğinin kendisini motive ettiğini, amacının ileride üniversitede akademik bir kadro almak ya da mesleğiyle ilgili bir üst düzey kurumda üst düzey bir yönetici olabilmek olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca katılımcının lisansının yabancı dil olması nedeniyle yabancı dilde makale okuma anlama ve yazma konusundaki özgüveni ile yüksek lisanstaki akademik başarısı nedeniyle öğretim üyelerinin kendisini desteklemesi de diğer sebepler olarak belirtilmiştir. Ali'nin belirttiği kodlara ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir:

**Tablo 2.** Doktora Başlama Sebeplerine İlişkin Kod ve Örnek İfadeler

Kodlar	Örnek İfadeler
Yönetici Olma İsteği	Başlarken bu işe yüksek lisans doktora eğitim yönetimine Milli Eğitim'de daha iyi bir kademeye geleceğini hep hayal etmişimdir.
Üniversiteye Geçiş	Şimdi doktora girerken hedeflerden bir tanesi de acaba ileride ben akademisyen olabilir miyim, bir üniversitede kadrom olabilir mi gibi...
Akademik Destek	Daha sonrasında da fena bir öğrenci değildim, hocalarımın da demesi üzerine. Akademik başarımla yüksekti nispeten, yani bu şekilde olduğu için devam ettim.
Bitirme Hevesi	Benim şu şekilde lisans yıllarımdan itibaren başlayan bir serüvendi aslında bu. Lisansı bitirdikten sonra Almanya'ya gittim. Orada yaklaşık bir buçuk yıl kadar bir yüksek lisans eğitimi oldu. Fakat o da bir bırakma hikâyesi aslında. Orada ekonomik yetersizliklerden. 2009 yılında Almanya'daki Türkiye'de teğet geçti olarak bahsedilen ama Avrupa'yı kötü etkileyen ekonomik krizden dolayı, işte Euro'nun yükselmesi vesaire gibi ekonomik sıkıntılardan dolayı, orada iş bulamam gibi. Almanya'daki yüksek lisansımı bıraktım. Türkiye'ye döndüm. Oradaki bölümüm benim İngilizce ile alakalı olan Amerikanistik diye geçen bölümdü. Tabii o bırakma beni ilk seferinde çok yaraladı. Neden böyle oldu olmasaydı niye yapamadım. Yani bu kadar mücadele ettim bitirdi, sonunu getirme merakı aslında diyelim biraz da. Doktora her şeyin sonu olarak görüldüğü için, akademik noktada daha üstü yok; belki post-doc konuşabiliriz. Ama genel olarak doktora son nokta olduğu için. Aslında bir şey tamamlama, bitirme hevesiydi diyebilirim. Yani doktora bu şekilde başladım.

### Doktora Terkine Yönelim Sebepleri

Ali doktora ders, yeterlik sürecinde ve özellikle doktora sürecinin sona yaklaşmakta olan tez önerisi sürecinde yaşadıklarını detaylı bir şekilde ilişkilendirerek anlatmıştır. Bu bağlamda terk ile ilgili en çok danışman ile ilgili olan sebepleri vurgulamıştır. Doktora sürecinin farklı aşamalarında terk etme sürecini hazırlayan ve hızlandıran pek çok sebep belirtmiş olmasına rağmen en fazla üzerinde durduğu ve kendisini doktora eğitimini terk etme durumunda bırakan unsurun danışmanı olduğu belirlenmiştir. Bu husus doktora eğitiminde öğrenci ve danışman arasındaki uyumun önemine



dikkat çekmektedir. Kendisi ile iletişimi iyi olan bir danışmanla süreci yürütebilen öğrencilerin olmayanlara kıyasla süreci devam ettirme ve başarı ile tamamlama durumlarının olduğu söylenebilir. Diğer ifade ettiği sebepler süreçte ailesiyle ve mesleğinde yaşadığı bir takım olumsuz durumlar ile ekonomik unsurlardır. Ali'nin belirttiği kodlara ilişkin örnek ifadeleri aşağıda Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3.** Doktora Terkine Yönelim Sebeplerine İlişkin Kodlar ve Örnek İfadeler

Kodlar	Örnek İfadeler
Olumlu Hisler	Yani neler hissettim? Gurur vardı, ego tatmini vardı, yani gerçekten iyi hissediyordum ders bölümünde kendimi. Sanki bir şeyler olacak, bir bilimsel araştırmaya karşı heves. Hepsi vardı yani çok iyi hissediyordum kendimi ders bölümünde ve yani şu şekilde. Yani ders bölümünde çok çok iyi hissettim kendimi. Evet, başarıma durumu olmuştu orda. Yani gerçekten iyi duygular vardı yani o dönem hiç aklımın kenarından bırakmak gibi hiçbir şey geçmiyordu. Ders dönemi çok zevkliydi diyebilirim yani zevk alarak gittiğim bölümdü. Çünkü farklı farklı hocalar geliyor, farklı farklı edinimler oluyor. Çok mutluydum bu bölümde. Yani doktoranın en iyi bölümü ders bölümü diyebilirim size.
Olumsuz Etkiler	Şimdi benim, vakıf üniversitesine başladığımı ifade etmişim az önce. Vakıf üniversitesinden devlet üniversitesine geçişimde başka bir süreç oldu. (...) 4 senelik ücretimi ben peşin olarak ödedim. Daha sonrasında bir dönem eğitim alıp dediğim gibi yatay geçişle devlet üniversitesine geçtim. Daha sonrasında ben vakıf üniversitesinde ücretimin iadesini hizmet aldığım bölümün kesilerek istedim dilekçe yoluyla. Reddedildi. Daha sonra (...) gibi yolları denedim. Reddedildi. Şu anda yaklaşık 2 senedir o üniversitesi ile sürmekte olan bir davamız var. Açıkçası bu davanın varlığı da benim psikolojim üstünde doktora bakışım açısından motivasyonum açısından kötü etkileri oldu bunu da bir ekonomik sebep olarak buraya ekleyebiliriz diye düşünüyorum.
Danışman Desteği	Yeterlilik sınavına hazırlanıyorum. Kendisinin yanına gittim. Zaten ilk kıvılcım orada belli olmuştu. Kendisi, 'bana ben sana yardımcı olamam, alandaki bütün her şeye çalışacaksın. Beni ilgilendirmiyor,' şeklinde cevap vermişti. Yani kendisi bana yardımcı olmayacağını benim yol arkadaşım olmayacağını orada belli etmişti aslında. Çünkü şöyle bir şey bizim alanımız okyanus gibi. Çok geniş bir alan yani bunu en azından bir iç deniz, Marmara denizi, seviyesine çekersen en azından oraya yoğunlaşırsın. Gidip de büyük okyanusta boğulmaktansa. Yani bir alan arıyor insan şuraya şu şu konulara yoğunlaşayım, çok ya da az olması önemli değil. En azından bir çerçeve çizmek istedim. Hocamdan o konuda yardımcı olmasını istedim. Tabi ki 'bana soruları ver de ben şunlara çalışayım' değildi bu. Ama kendisi değişik bir yaklaşım sergiledi, yanlış anladığını düşünüyorum beni. Amacım o değildi. Daha çok aldığım derslerin notlarına ilk önce baktım. Daha önce giren arkadaşlarımdan önceki yıllardaki soruları topladım ve internete de var bu yeterlik sınavında bizim alana dair konu başlıkları vesaire. Makaleler okudum olabildiğince, yeterlik ile ilgili ders var, orada danışmanıyla hiç ilişkim olmadı biliyor musunuz? Hiçbir şekilde kendisi yardımcı olmadı bana, tamamen kendim. Tamamen kendim gittim. Önceki yıllarda girmiş ve geçmiş arkadaşlarımdan tecrübelerini kullandım. Onlar benim danışmanım oldu. Önceki yıllarda yeterliği geçen arkadaşlar benim danışmanım oldular. Danışmanımın beni orda yarı yolda bırakması çok üzücüydü.
Motivasyon Kaybı	Neyse o sınava hazırlandım. Sınavdan iki hafta önce bana şey dedi. Gene bir iki sorum oldu. 'Sen bu sınava girme ya, girsen de geçemezsin,' dedi. 'Ben seni hazır görmüyorum,' dedi. Ondan sonra sınava ben girmeme kararı aldım. Moralim çok bozuldu çünkü.
İlk Sınav Başarısızlığı	Evet, okyanusu geçtim derede boğulduk. Yeterliğin ilk sınavına girmedim. Giren arkadaşlarımdan soruları aldım. Sınav bitti ben girmedim. Fail, kaldım. Gene sinirim bozuldu, yeterlikte şöyle bir durum var, doktora bir kez pas geçersen, ikincisinde girsin, kalırsan üniversiteden atılırsın. Geçersen geçersen şeklinde. İkinci hakkında ille geçeceksin yani. Keşke girip kalsaydım birincisinde şansımı deneseydim, ben girmemeyi seçtim. Moral bozukluğu, mesafe artık ne olduysa o ara girmedim. İşte doktora bırakma meselesi danışmandan kaynaklı ilk o zaman gelgitler başladı. İlk gel-git başlangıcı yeterlik sınavının ilk girmedığım yeterlik sınavının hazırlık bölümünde kendisi beni olumsuz etkiledi. İkinci yeterlik sınavı altı ay sonra. Gene hazırlandım hazırlanabildiğim kadar girdim.
İş Yaşam Dengesi	Evdeki sorumlulukları, yapılacak işleri her şeyi erteliyorsun, erteliyorsun, erteliyorsun. Bir kısmını yapabiliyorsunuz, bir kısmını yapamıyorsunuz. Bu işte de aynı evde de aynı. Doktora sizin hayatınızın yarısını alıyor. Diğer kalan yarısına da aile ile işinizi sıkıştırmak zorunda kalıyorsunuz. Evde gerginlikler tartışmalar oluyor tabi. Ya evlilik hayatınız da etkiliyor diyebilirim bu süreç. Bırakma sebeplerimden en büyüğü bu değilse de bu da bir sorun, bir madde olabilir. İş arkadaşlarımla da şöyle sıkıntılar oldu. Sosyal hayatınızı sıfırlıyor. İş sadece yani öğretmen arkadaşlarınızla sadece iş yerinde 10 dakikalık teneffüslerde iki sohbetlerle değil, sizin bir de sosyal hayatınız var. Ev ziyaretleriniz var, dışarıda balığa gitmeniz var, oraya gitmeniz buraya gitmeniz var, bunlar da olmadığı için iş arkadaşlarınızla olan iletişiminiz de daha düşük seviyede kalıyor. Sosyal hayatınızın kalitesi düşüyor. Kendinize vakit ayıramıyorsunuz. Eşinize ayıramıyorsunuz, sayıyoruz bunları; işinize tam vakit ayıramıyorsunuz, sosyal hayatınıza tam vakit ayıramıyorsunuz.

Çocuk Sahibi Olma	Şimdi benim doktora vakıf üniversitesine başladığımda Ocak ayında ilk çocuğum dünyaya geldi. Evde bir bebekle doktora başladık, tamam o süreç iyi gitti vs. tam bu tez önerisinin hemen öncesinde de ikinci çocuğum, kızım dünyaya geldi. Şimdi ev içinde biri 4 yaşında, 3 yaşında, birisi yeni doğmuş bir bebekle açıkçası doktora süreci çok yürütülebilecek gibi değil. Çocuk sahibi olmak bunu iki ile çarpabilirsiniz yani. Çocuğunuzla ilgilenmiyorsunuz, çocuğunuzun bebeliğini mesela görmüyorsunuz. İlk adımı olur, ilk kelimesi olur, ilk dişi olabilir, yani bunlardan uzakta yaşıyorsunuz. Bu sefer sizde baba olarak vicdani bir ağırlık, vicdan azabı gibi bir durum yaratabiliyor. İnsanın kaçta çocuğu olabilir? Vakıf üniversitesine mülakata gittiğim gün çocuğum iki günlüktü, doğduktan sonra. Bu döneme de ikinci çocuğum, kızım doğdu. Tez öneri zamanlarına, tam zamanlarına denk geldi. Başlangıcına ve sonuna birer çocuk gibi oldu. Evdeki sorumlulukları, yapılacak işleri her şeyi erteliyorsun, erteliyorsun, erteliyorsun.
Eş Desteği	Hadi sakın ortamı buldun. Gece yarısı çalış ama bu sefer de eşin sana bakışları söz konusu oluyor. 'Ya sen ne yapıyorsun, neredesin? Ben bunlarla mücadele ediyorum, sen neyin peşindesin,' gibi. Çünkü eşinizin bir güdülenmesi söz konusu değil. Şimdi eşimden açıkçası bir destek bulamadım. Eşim hem uzağa gidiyorsun. Ders bölümüne gittiğinde orda kalıyorsun. Bir gece iki gece evden uzakta oluyorsun, eşini yalnız bırakıyorsun çocuklarla beraber. Eşin de çalışıyor bu arada, o da bir öğretmen. Yani bu süreçte eş konusunda çok fazla destek bulamadım. Ailenize vakit ayıramamanız en başta sebep bu. Eşinizle evdeki sorumlulukları paylaşamamanız. Sürekli karşı tarafta sanki bir bahaneniz var, onun altına sığınmışçasına size bakmaya başlıyor. Bunu gözlerde görüyorsunuz. Bunu eşler birbirine ifade edemiyor olabilir saygı kaynaklı. Yani karşıdaki bir şey yapmak istiyor, sen de ona engel olmuyorsun yani evlilik de biraz da böyledir. Biraz da yol vermek de vardır. Saygı göstermek gerekir yani. Bundan kaynaklı her ne kadar söyleyemiyorsa da ama hisler bazen geçiyor. İşte çocuğum aşısı var sen üniversitedesin atıyorum. Yoksun. Çocuğum şu şu oldu sen yoksun. Evde şunun yapılması gerekiyor. Sen yoksun, gibi durumlar olduğunda evet eşine senin alman gereken sorumlulukları yüklemiş oluyorsun. Paylaşım olmuyor, yük karşı tarafa kalıyor. Doktora dediğim gibi zaman isteyen, gerçekten emek isteyen. Artık akademik kademenin en sonundaki eğitim yani. O yüzden evet eşle ilgili sorunlar yaratıyor bu.
Çalışma Ortamı	Özellikle nasıl çalışıyoruz, mesela kendinizi bir yere kapatmamız gerekiyor, araştırmalarımızı yapmamız gerekiyor, makale okumamız gerekiyor, makale yazmamız gerekiyor, ödevleri yapmamız gerekiyor. Sakın ortam...
İzin	Gelelim işe; gidiyorsun, öğretmenim o dönemler -idarecilikte daha bir yılım dolmadı- bu doktora sürecinde öğretmenim genelde. Ee, okul idaresinden izin alıyorsun. Bu sefer 'ee, hocam iki günde verilir mi boş gün,' vs. gibi sıkıntılar oluyor.
Ders Programı	Yani nedir destek anlamında ders programının ayarlanması, ders saatlerini daha az tutulması gibi şeyler.
Ek Ders	Tamam ders saatini az tuttu sana verdi. Bu sefer de ekonomik olarak bir sıkıntıya giriyorsun. Çünkü öğretmenler bildiğiniz gibi ek ders geliri ihtiyacı duyan bir meslek grubu. Maaşları çok iyi olduğunu söyleyemeyeceğim bu konuda yani. Ekonomik olarak sıkıntım olmadı, fakat kazanabileceğim az önce ek dersten bahsettim size kazanabileceğim paraları aylık 1000 lira olarak hesaplayabiliriz bugünün parasıyla yani. Yıllık 10000 lira en az sadece ek ders kaybı var. Diğer kısımları söylemeye gerek yok, yani bunu üç yıldan hesaplırsanız sadece. 2021 yılındayız şu anda 30000 liralık bir ek ders kaybı. Sadece manevi maliyet değil, maddi maliyeti de çok yüksek olan bir süreçti.
Akademisyen Olma İsteği	Şimdi doktora girerken hedeflerden bir tanesi de acaba ileride ben akademisyen olabilir miyim, bir üniversitede kadrom olabilir mi vs. gibi. Ya bunu doktora yaptığım üniversitede olamayacağımı anladım. Tamam hadi başka bir yerde olsun, daha mütevazı bir üniversitede diyelim, yani sınıflandırmayalım üniversiteleri ama daha mütevazı bir üniversitede bir kadro olur mu vs. Ya onu araştırdığımda da bu sefer başka bir sorunla karşılaştım. Nedir o? Liyakat sistemi ya da şu an içinde bulunduğumuz konjonktürden dolayı kadroların nasıl verildiğine dair birebir canlı görüyorsunuz. Şimdi ben çok makbul bir insan olmuyorum bu durumda bence. Bu duruşumdan dolayı ya da ailemin içinde bağlantılarının olmaması dolayısıyla ya da daha profesyonel kelime kullanacak olursak Network sıkıntısı yaşadığım bir alandı bu. Eee, ben hiçbir zaman kadro sahibi olamayacağım o zaman şu yapıda. O zaman ben neden ailemi, işimi, zamanımı, çocuklarımı ikinci plana atıyorum. Ne için savaşıyorum, kendi içinde bunun ikilemini yaşamaya başlıyorsun, evet.
Eğitim İkinci Planda	Hani birinci plana almak zorundasın. Doktora çocuk oyuncağı değil. Ya bir yüksek lisans gibi, lisans gibi değil yani bu. Meşakkatli bir iş, bunu hayatınızın birinci planına almazsanız ne bilimsel olarak kaliteli bir ürün ortaya çıkacak, ne siz tatmin olacaksınız. Yani hani deriz ya doktoranın amacı nedir? Bilime katkı sunmak, yenilik getirmek vs. Eee, bunların hiçbirisi tam anlamıyla zamanında kaliteli şekilde ortaya çıkmayacak.
Uyku	Gece sorunları da var doktoranın getirdiği. Uyku saatiniz çok geçe kayar mesela çalışmalarınızdan dolayı, normalde on bir buçuk on iki de uyuyan insanlar çıkıyor. Bu ikiye kayar, üçe kayar. Hadi biraz daha araştırma yapayım, şunu da özetleyeyim. Yedi buçukta kalkıp işe geleceksiniz. Dört saatlik uyku nasıl bir yaşam kalitesi, nasıl bir iş verimi. Bu da sıkıntı yaratıyor.
Aile-İşe Kaliteli Odaklanma	Bu işi yapıyorum ama ne kadar kaliteli olacak, ne kadar doğru olacak. Aileme zaman ayırmam gerekiyor, işime dikkat etmem gerekiyor. Onlarda kalitesiz oldu. Eee, bu sefer tamamen bir yaşam kalitesizliği ortaya çıkıyor aslında. Bunların hepsinden oluşmuyor mu yaşam? Aile, iş gibi. Ama hepsi kalitesiz bir noktaya gitti. Tamam dedim artık, demek ki kaldıramayacaksın. Yani artık birini bırakman gerekiyor. Ailemi bırakacak değilim tabi ki. Aile her şeyin önündedir yani.

Ekonomik	Devlet üniversitesi başka bir ilde olduğu için oraya gitmek gelmek olarak düşünebilirsiniz, orada kalma masrafları olarak düşünebilirsiniz, yolda yediğiniz bir tost bile katabilirsiniz buna. Nasıl diyeyim size aldığımız kitaplar çok sayıda. Şu an aklıma rakam gelmiyor ama çok yüksek bir meblağa çıkar bu. Tabi ki bu da beni rahatsız ediyor yani. Evet, ekonomik olarak da yatırımın karşılığını alamadım.
----------	---

### Doktoranın Etkileri

Ali doktoranın kendisinde hem süreç açısından hem de terk ettikten sonra bir takım olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Öncelikle sürecin kendisinde mesleki gelişim, entelektüel birikim bıraktığını, doktora terkin ise kendisinde bir rahatlamaya, zamanın kendisine daha çok ait olması ile ailesine daha fazla zaman ayırabilmesine neden olduğunu belirtmiştir. Olumlu duyguların yanında doktora başlayıp süreci devam ettiremediği için ailesine karşı, anne babasına karşı bir mahcubiyet hissettiğini, çevrenin kendisine bitirememesi nedeniyle olumsuz hissettirdiğine de değinmiştir. Ancak katılımcı yeniden doktora başlama şansı olsaydı bunu yapacağını bir af yasası çıkarsa da bunu değerlendireceğini de belirtmiştir. Ali'nin doktoranın etkilerine ilişkin belirttiği kodlar ve örnek ifadeleri aşağıda Tablo 4'te verilmiştir:

**Tablo 4.** Doktoranın Etkilerine İlişkin Kodlar ve Örnek İfadeler

Kodlar	Örnek ifadeler
Mesleki Gelişim	Külliyen zarar söz konusu değil burada. Yani ders döneminde de aldığım çok şey var şu an hayatımda uygulayabildiğim, uygulaması olan çok şey var. Şu anda bir okulda müdür yardımcısı olarak görev yapıyorum. Faydasını görüyorum. Evet, yönetim anlamında gerçekten faydası var. Hiç yoksa okuldan bir bilgi toplanacak, bir veri toplanması gerekiyor. Veri hazırlama derslerimiz vardı. Yani verinin nasıl toplanacağı yönünde daha pratik oluyorsunuz bu eğitim almamış birine göre. Yani işimde beni daha rahat ettiriyor orda aldığım bilgiler.
Entelektüel gelişim	Doktora ders döneminde az önce bahsettiğim hocalarımla, iyi hocalarımla beraberken size şu şekilde katkısı oluyor. Bakış açıları onların çok geniş. Ben belki daha dar bir noktadan bakıyorum hocalar göre ki. Belkisi fazla yani kesinlikle onlar bizden daha geniş noktadan bakıyor. Yaşadığı şeyleri, okuduğu son bir kitabı ya da gittiği tiyatroyu size derste bunları da anlatıyor. Ders sadece safi akademik bilgiler ya da veriler değildir. Derste hoca size bambaşka bir dünya açar. O açıdan hocalarım o dönemde çok iyi hocalar olduğu için onlara özenirim, çok da severim. Onlar benim entelektüel gelişimimde mutlaka etkisi olmuş kişilerdir. Doktora eğitimime gitmem beni bu noktada yukarı taşıdığını düşünüyorum. Çünkü onların yaşadığı tecrübeler daha farklı, girdikleri çıktıkları yüksek noktalar, sanatsal anlamda ya da yönetsel anlamda daha farklı olduğu için sizi kesinlikle geliştiriyor.
Rahatlama	Şu anda kendimi çok rahat hissediyorum aslında. Bir rahatlama var. Sanki üstümden bir yük kalkmış gibi. Sürünceme de olan, ayağınızda bir çeşit pranga gibi bir şey. Yani bırakmayı düşündükten sonra ondan kurtulmamız gerekiyor artık. Ben şimdi kesip attığım için kangren hastalığı gibi düşündüm bunu yani bir şekilde size zarar vermeye devam ediyor. Orada duruyor. Aklınızı meşgul ediyor.
Aileye Zaman	Bunu bitirdikten sonra gerçekten çok rahatladım. Aileme daha fazla vakit ayırmaya başladım. İşte bir çalışma yaparken aklımda doktora yok şu an mesela. İşime daha konsantreyim, evime daha konsantreyim. Aileme ilgileniyorum. Ufak bir yerim var, domates ekıyorum, biber ekıyorum. Onlarla ilgileniyorum. Onlar da bir çalışmadır, bir araştırmadır benim açımdan. Çocuklarımla çok iyi vakit geçiriyorum. Anneme babama daha fazla zaman ayırıyorum.
Tahammül	Sağlık sorunu genelde şu şekilde. Psikolojik olarak sağlık sorunu yaşıyorsunuz. Yoğun stres altındasın, hiçbir şeyi tamamlamıyorsun ne işte ne evde ne okulda. Bu, insanın üzerinde bir baskı kuruyor evet. Psikolojik bir baskı yaratıyor insanın üzerinde. Daha stresli oluyorsunuz, bir anda parlayabiliyorsunuz, hiç bağırılmayacağınız bir şeye bağırabiliyorsunuz çocuğa karşı ya da bir öğrenciye karşı.
Aileye Mahcubiyet	Ailene karşı verdiğin bazı sözler var anneme babama daha çok, eşim de çok böyle bir durum yok ama. Eee, üzülecekler, çevrenden gelecek tepkileri düşünüyorsun. Emek var tabi. Ailem çok destek olmuştur maddi manevi bana annem babam. Yani onlara karşı bir mahcubiyet.
Elalem Ne Der	Psikolojinin en kötü olduğu süreç o süreç. Bırakmaya karar verme süreci. Bıraksam mı bırakmasam mı dönemi? Çünkü 'bıraktım' diyeceksin, ya şöyle bir şey var, 'adam doktora yapıyor,' diyor mesela etrafındakiler ama bırakmış oluyor. Kendimi geçtim, bir yandan da 'alem ne der,' durumu var ya. 'Millet ne der,' durumu. Ona düşünüyorsun. Gerçekten o 3-5 aylık süren bıraksam mı bırakmasam mı süreci psikolojik olarak en rahatsız hissettiğim dönemdi yani. Tüm bu baskıların ardından bıçak gibi kestikten sonra rahatlama geliyor.

## Eğitim Terkini Önlemeye İlişkin Öneriler

Ali'ye doktora sürecinde eğitim terkinin önlemeye ilişkin önerilerinin neler olduğu sorulduğunda önerilerini öğrenciler, akademisyenler ve politika belgeleri bağlamında sunmuştur. Öğrencilerin öncelikle ders sürecinden başlayarak iyi bir gözlemci olmaları gerektiğini vurgulayarak danışman seçiminin önemine de değinmiştir. Kendisi danışmanı ile olan sorunlarının doktora'yı terk etmede öncelikli olduğunu belirtmesinden ötürü öncelikle süreçte iyi bir gözlemci olup danışman seçimini kendilerine uygun şekilde yapmalarını önermiştir. Bunun haricinde eğitim alınacak üniversitenin ulaşımının rahat ve kolay olmasının süreçte önemli bir unsur olduğuna da dikkat çekmiştir. Yine kendi deneyimleri doğrultusunda uzakta bir üniversitede eğitim almanın yol koşulları, ulaşım ücretleri, yorgunluk ve zaman açısından zorluğundan hareketle kendilerine yakın ulaşılabilir bir üniversitede doktora'ya devam etmenin öğrenci açısından olumlu olacağını belirtmiştir. Akademisyenler açısından önerileri dikkate alındığında özellikle danışmanın öğrenci ile olan iletişiminin güçlü olmasının çok büyük bir avantaj olduğunu dile getirmiştir. Onun haricinde danışman hocaların özellikle yönlendirici olmalarının, alandaki gelişmeleri takip etmelerinin ve buna göre öğrencilere alternatifler sunmalarının, öğrenciye empati yaparak iyi niyetle yaklaşmanın hem öğrenciler hem kendileri hem de program açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Aşağıda Tablo 5'te Ali'nin önerilerine ilişkin kodlar ve örnek ifadeleri yer almaktadır:

**Tablo 5.** Eğitim Terkinin Önlemeye İlişkin Kod ve Örnek İfadeler

<i>Kodlar</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Danışman Seçimi	Evet, danışmanını araştırarak seç, ilgi alanına göre seç.
Danışman Eğitimi	İlk önce ben benim sebebimden baktığımda danışman problemi yaşayan birisi olarak şunu merak ediyorum. Acaba kişiler doktora eğitimini tamamlıyor. Üniversitede bir kadro ediniyor, derslere girmeye başlıyor, bilimsel araştırma yapıyor. Çok güzel bu yönü. Fakat bu kişi danışmanlığın nasıl yapılacağına dair, danışmanlık nedir, şeklinde bir eğitim aldılar mı? Ben bunun Türkiye'de pek olduğunu zannetmiyorum yani farklı hocalarla da arkadaşlık seviyesinde sohbetlerimiz olmuştur. Hayır, böyle bir şey yok. Yani bir akademisyen öğrencisine nasıl danışmanlık yapacağına dair bir eğitim almıyor ya da karşısındaki insanın psikolojisinin ne olacağına dair tam bir bilgisi yok. Hâlbuki biz eğitim alanında çalışan insanlar yani. Doktora ya da akademisyenlik olarak. Ama bu da tam olarak yok. Bir de şöyle bir sebep olabilir bu kişiler süregelen bir şey var üniversite için de. Bir teamül mü diyelim nasıl gidiyor. Maalesef ezile ezile gidiyor. Hoca asistanı ezer, asistan öğrenciyi ezer, işte öğrenci kimseyi ezemez, doktora'yı bırakır şeklinde [Gülüyor.] gidiyor bir tahakküm bir baskı, bir ego tatmini gibi bir sıkıntı var. Bunun da çözülmesi iyi yönde etkileyecektir. Danışmanlık bence bu konuda danışmanlık eğitimi alması gerekiyor.
Ulaşım	Yani şu şekilde doktora'ya başlayacak arkadaşlara, önce doktora'ya erişimleri rahat olsun diye öneririm ben. Yakın bir üniversiteye gidin, e tabi yakında çok kötü bir üniversite var ona gidin diyemem ama yine yakınınızda olsun, yani en önemlisi bu. Çünkü yol, zamandan kazanırsınız, ailenize daha yakın olursunuz, uzakta olmazsınız şimdi başka şehirde kalıyorum ben. Söyledim daha önce. Bunlar falan hiç iyi olmuyor. Yakında bir üniversite gitmeleri durumu daha iyi hale getirir. Bütün sorunları çözmez ama durumu daha iyi bir hale getirebilir. Üniversitelerde bu konuda, akademik yapı çok değiştirilemez, bir şey yapılamaz. Ama daha önce bahsetmiştim. Bazı noktalarda uzaktan eğitime geçilebilir.
İyi Gözlem	Evet, danışmanını araştırarak seç, ilgi alanına göre seç. İletişimini gözle, en az 6 ay 1 sene iletişimini gözle. Sen onunla iletişim kurabiliyor musun ona bak, belki çok iyidir ama seninle iletişim yöntemi farklıdır. Aslında ben doktora'ya şöyle bakıyorum. Doktora bir araştırma metni çıkartmak için size imkân sunuyor, bu araştırma metnine de tez diyelim. Tezin hazırlığı ders dönemi. Sadece aldığınız bilgilerle değil, hocaları tanımanız da buna dâhil. Üniversiteyi tanımanız da buna dâhil. Aslında doktora sadece bir araştırma yapmanız için hazırlayan bir dönemi var ders dönemi, bakalım yeterli misin tez yazmaya diye ölçen bir sınavı var. Ve araştırmayı yaptığınız bir bölüm var. O sizin eseriniz. O ders döneminde iyi gözlem yapmalarını, iyi seçimler yapmalarını öneririm. Sadece akademik bilgi almasınlar başka şeyler de alsınlar o derslerden.

Planlı Olma	Bir kere planlı olsunlar. Ailelerine, işlerine ve doktorayı ayıracakları zamanı mutlaka planlasınlar. Dengeli bir şekilde planlasınlar. Yemeğe oturduğunuzda da ne var: karbonhidrat var, sebze var, protein var; yani yağ var. Onun dengesini iyi ayarlasınlar. Sadece yağ yersen sıkıntı yaşarsın. Sadece onu yersen sıkıntı yaşarsın. Hayatlarını dengeli yaşasınlar yani. Tek yönlü bakmasınlar.
İletişim	İletişimini gözle, en az 6 ay 1 sene iletişimini gözle. Sen onunla iletişim kurabiliyor musun ona bak, belki çok iyidir ama seninle iletişim yöntemi farklıdır.
Maddi ve Manevi Destek	Politika belgesi olarak ben şunu da düşünüyorum; Millî Eğitim Bakanlığının da kendi politika belgelerine baktığımızda mesela 2023 vizyonu gibi belgelere baktığımızda. Öğretmenlerin idarecilerin kesinlikle yüksek lisans ve doktora konusunda orada destekleneceği hatta almak zorunda olacağı gibi ibareler geçiyordu. Bence bunun arkasında durmalılar. Fakat Millî Eğitim Bakanlığı özellikle bu 2023 vizyonu, pandemide biraz sekteye uğramış olsa da yok onlar. Öğretmenlerin müdür yardımcılarının müdürlerin idarecilerin yüksek lisans ve doktora konusunda destekleneceği hatta yanlış hatırlamıyorsam almak zorunda kalacakları gibi bir şey vardı. Millî Eğitim Bakanlığı da bunu zorunlu tutarken bir yandan elverişli hale getirmesi lazım. İnsanların ulaşabilmesi noktasında. Destekçi bir tavır alması gerekir. Nedir? İşte okuldaki ders programlarından tutun da insanların bu eğitimleri bitirmesi sonunda özlük haklarının daha ileri noktaya getirilmesi gibi noktalar da olmalıdır yani. Bunları da politika belgesinde düşünebilirsiniz.
YÖK ve Üniversiteler	YÖK ve üniversiteler açısından da bakarsak, gene öğreten ve idarecilere daha yardımcı olacak şekilde programlarını ayarlamaları, planlamaları daha iyi olacaktır diye düşünüyorum. Mutlaka eğitim konusunda bir üst noktaya öğretmenleri ve idarecileri çekmeliyiz, güncel tutmalıyız. Özellikle bu pandemi döneminin sonucunda da daha dijitalleşen bir noktaya geldi yönetim kısmı. Bu konularda eğitimlerini almalarını sağlamalıyız diye düşünüyorum.

### Doktora Sürecine İlişkin Metafor

Ali'den doktora sürecini herhangi bir eşya, nesne, kişi, karaktere benzetmesi istenmiş, Ali de yaşadığı deneyimler bağlamında doktora sürecini bir evliliğe benzetmiştir, iki kişinin beraber bir araya geldiği kurum olarak düşünmüştür, evliliklerin bir süreç olduğunu süreçte krizlerin de var olduğunu bu krizlerin taraflar bağlamında ya evliliğin devamı ya da aşılmasını boşanma şeklinde sonuçlandığını ifade etmiştir. Kendi doktora serüvenini ise danışmanı ile yaşadığı deneyimler bağlamında boşanma olarak değerlendirmiştir. Aşağıda Tablo 6'da Ali'nin doktora sürecine ilişkin seçtiği metafor ve açıklaması yer almaktadır:

**Tablo 6.** Doktora Sürecine İlişkin Üretilen Metafor

Kod	İfade
Boşanma	Öncelikle aklıma gelen şey, olay olgu olarak alırsak evliliğe benziyor bence. Başı çok mutlu, her şey çok yolunda. Evet, orta dönemi var krizlerin yaşandığı ve bitişi var. Tabi ki bir boşanma benimki de yani. Benim meseleyi bir tür bir evlenme ve boşanma gibi düşünebiliriz yani. Boşanmanın da en büyük sebebi zaten iletişim eksikliği değil mi yani? Bence benim hocamla aramdaki mesele evet bir karı koca arasındaki iletişimin bitmesi noktası yani. Ben evet, metaforik olarak evliliğe benzetebilirim bunu ve boşanmaya bu bitişi de.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü eğitim, kişilerin lisans eğitiminden daha yüksek seviyede etkinlik ve bilgi sahibi olmalarına katkı sağlamaktır. Kişiler mesleki anlamda daha donanımlı hale gelmek, sosyal statü sağlamak, ekonomik kazançlarını artırmak yahut bilimsel alana yoğunlaşarak akademik yönde gelişim sağlamak adına lisansüstü eğitim programlarına başvurumaktadırlar (Koşar vd., 2020). Lisansüstü eğitim programlarının üst seviyesi olan doktora programı kişilere bilimsel problemlere çözüm üretme, eleştirel yorumlama, bilgiyi sentezleyip analiz etme, tahmin yürütme ve raporlama becerilerini kazandırmaktadır. Uzmanlaşma ihtiyacı ile birlikte akademik kariyerin basamaklarından olan doktora eğitimine de talep artışı görülmektedir. Araştırmada katılımcı doktora başlama



aşamasında kendisini doktora yapmaya yönelten sebepleri yönetici olma isteği, yüksek lisansını başarı ile tamamlaması ve süreçte hem akademik başarısının yüksek olması hem motivasyonu nedeni ile akademisyenlerin kendisini desteklemesi, doktora bitince üniversiteye geçebilme düşüncesi, kadro alarak akademisyen olarak meslek hayatına devam edebilme isteği, bir de zaten geçmişinde yarım bıraktığı bir yüksek lisansı olması nedeni ile bir yüksek lisans daha bitirmesine rağmen lisansüstü eğitimi bitirme hevesinin bulunduğunu belirtmiştir. Şüphesiz her bir birey doktora sürecine başlarken farklı sebepler ile sürece başlamakta ya eğitimlerini tamamlamakta ya da yine farklı sebeplerle eğitimlerini yarıda bırakabilmektedirler. Bu araştırma sonucu kısmen Koşar'ın (2021) yapmış olduğu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Koşar'ın (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda da katılımcılar lisansüstü eğitim yapma nedenlerinden bazılarını mesleki gelişim, kariyerde ilerleme olarak belirlemişlerdir. Yine bu bulgu Koşar vd.'nin (2020) yapmış olduğu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Araştırmada bu araştırmasının bulgusuna benzer şekilde katılımcılar akademik kariyer yapma isteklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da doktora sürecinde doktoraı terk etmeye yönelten sebeplerin ortaya konmasıdır. Ali'nin gerek ders gerek yeterlik gerekse tez önerisinde hatta özellikle tez önerisi aşamasında yaşananların doktoraı terk sürecini hızlandırdığını dile getirdiği görülmektedir. Ali, kendini doktoraı terk etmeye yönelten sebepler arasında öncelikle ve sıklıkla danışmanından yeterli desteği görememesini belirlemiştir. Doktora sürecinde sadece ders döneminde oldukça mutlu, verimli bir süreç geçirdiğini belirten Ali yeterlik sınavında danışmanın kendisi ile olan olumsuz iletişimine, tez önerisi aşamasında destek olmadığına sürekli önyargı ve yıkıcı eleştiriler ile kendisine yaklaştığına, kendisine inanmadığına ve iş birliğine açık olmadığına işaret etmiştir. Pandeminin de zaten kötü olan iletişimi daha da artırdığını belirtmiştir. Diğer nedenler olarak eşinden destek görememesini, çocuklarının küçük olması nedeni ile onların ilgi beklediğini, kendisinin dolayısı ile uygun çalışma ortamı ve zamanı bulamamasını belirtmiştir. İş konusunda da idaresinden ve meslektaşlarından da yeterli desteği göremediğini, izin alma, ders programının yapılması konusunda sıkıntılar yaşadığını, üniversitesinin uzakta olmasından dolayı ulaşım engeli ile karşılaştığını, ayrıca ekonomik ve zaman açısından da problemler olduğunu böylelikle iş yaşamı dengesinde bozulmalar olduğunu dile getirmiştir. Tüm bu sebeplerin yanı sıra Ali akademik kariyer yapma konusunda motivasyonu olduğunu ama zamanla kadrolarda alım konusunda eşitsizliklere şahit olduğunu ve bir kadro alma şansının düşük olduğunu görmesi üzerine de doktoraı bitince ne olacak endişesinin de yer aldığını söylemiştir. Tüm bu nedenlerin sürekli zihnini meşgul etmesi işine, ailesine tam olarak odaklanamamasına ve ne işinde ne aile ortamında kaliteyi yakalayamamasına sebep olmuştur. Gür ve Bozgöz'ün (2022) yapmış olduğu araştırma sonucunda da akademik personelin olumsuz tutumu, alan dışı akademik kadro, yardımlaşma ve destek eksikliği, ev içi sorumluluklar, çocuk bakım yükü, iş-aile

yaşamı dengesizliği, zor yaşam koşulları, destek görememe, zamansızlık, yoğunluk, düşük gelir, masraflar, motivasyon kaybı, tükenmişlik, stres, kaygı, umutsuzluk doktora terk nedenleri olarak belirlenmiştir. Yine bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak Deniz (2020) de lisansüstü eğitimde yaşanan okul terklerinin nedenlerini öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak incelediği araştırmasında akademik uyum, sosyal uyum, eğitim ve öğretimin niteliği, farklı alanlara yönelme, ulaşım sorunları, ailevi sorunlar, sağlık sorunları olarak ortaya koymuştur. Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy-Kerimoğlu (2020) da yapmış oldukları çalışmada bu araştırma bulgusu ile örtüşen şekilde danışman ile sinerji yakalanamaması, iş yerinden izin alma zorluğu, iş hayatı ile birlikte doktora yapma konusunda yaşanan sıkıntılar, ulaşım, zaman yetersizliği, stres, destek görememe ve siyasi gelişmeler olarak belirlenmiştir. Sayan ve Aksu (2005) da lisansüstü öğrenim görme esnasında iş yerinden izin alma konusunda öğrencilerin problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Koşar vd. (2020) de bu araştırma bulgusu ile paralel şekilde katılımcıların lisansüstü öğrenim görmelerinin önündeki engelleri ailevi sorumluluklar, iş yükünün fazla olması, ders içeriklerinin ağırlığı ve izin almada yaşanan zorluklar şeklinde sıralamışlardır. Castello, Pardo, Sala-Bubare ve Sune-Soler (2017) araştırmalarında doktorayı terk sebepleri olarak iş yaşam ve doktora süreci arasındaki dengeyi sağlayamama, sosyalleşme konusundaki problemler olarak belirlemişlerdir. Jaksztat, Neugebauer ve Brandt (2021) yapmış oldukları araştırmada kısmen bu araştırma sonuçları ile ilişkili şekilde çocuk sahibi olanların doktorayı bırakma olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır; aynı zamanda danışman ile kurulan iyi iletişim ve dayanışmanın doktora terkinin azalttığı bulgusu da ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada da yine paralel şekilde medeni durum, yüksek lisans derecesi, araştırma alanı ve finansmanın bir başka deyişle burs imkânı olmamasının okulu bırakma oranı ile ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur (Wollast vd., 2018). Yine burs ile desteklenen öğrencilerin doktora bırakma eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucu da van der Haerta, Ortizb, Emplitic, Halloind ve Dehone (2014) çalışmalarında ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda da belirtildiği gibi doktora öğrencilerininin maddi yükünün azaltılmasında maddi imkânlarına destek olma anlamında verilen bursların önemi aşikârdır.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu doktora terk aşamasından sonra Ali'nin yaşantılarıdır, sürecin kendisinde bıraktığı hisler, etkiler ve sonuçlardır. Bu bağlamda Ali doktora terkinin öncelikle kendisinde bir rahatlama yarattığını, ailesine daha çok zaman ayırma şansı yakaladığını, ancak genel anlamda sürecin kendisinde mesleki ve entelektüel gelişim konusuna da katkıları olduğunu belirtmiştir. Terk etmenin ailesine karşı kendisine destek veren anne babası bağlamında mahcubiyet yaratması ve özellikle çevrenin kendisine bakış açısında değişiklik yarattığı konusunda görüş bildirmiştir. Koşar vd. (2020) yapmış oldukları araştırmada lisansüstü eğitim görmesinin sonuçlarını liderlik ve terfi etme, ücretlerde artış, yeni bir sosyal çevre kazanma ve teori ve



uygulamayı birleştirme olarak belirlemişlerdir. Aynı çalışmada lisansüstü öğrenim görmenin olumsuz birtakım sonuçları olabileceğini de ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre olumsuz görüşler kategorisinde sosyal hayatın azalması, lisansüstü eğitimi finansal olarak karşılamanın güçlüğü ve hobilerden uzaklaşma yer almaktadır.

Ali lisansüstü eğitim terkinin önlemeye ilişkin olarak danışman seçimi, ulaşım, iyi gözlem yapma, politika belgelerinde lisansüstü eğitimin desteklenmesi konularında öneriler sunmuştur. Gür ve Bozgöz'ün (2022) yapmış oldukları araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçları ile benzer şekildedir; söz konusu çalışmada yer alan öğrenciler doktora terkinin çözümüne öneri olarak akademik kadronun daha kapsayıcı ve destekleyici olması, bakım yükü için destek mekanizmalarının daha etkin ve ulaşılabilir olması ve tüm katılımcıların ortak önerisi olarak doktora öğrencilerinin araştırma görevlisi kadrosunda istihdam edilmesiyle terkin büyük ölçüde çözüleceğini söylemişlerdir. Koşar (2021) da yapmış olduğu çalışmada katılımcıların önerilerinin danışman ile etkili bir iletişim ağı kurmanın, planlama ve çalışma takvimi oluşturmanın önemli olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada Ali doktora sürecini evlilik olarak değerlendirmektedir. Evliliğe öncelikle süreç olarak benzetmektedir; her evliliğin aynı doktora süreci gibi bir dönem olduğunu başı ortası ve sonu olduğunu vurgulamaktadır. Ali danışmanı ile olan iletişiminde sorunlar olması nedeni ile sürecin kötü sonlanması bir evliliğin boşanma ile bitişi gibi değerlendirmiştir. Limon ve Durnalı (2018) yapmış oldukları çalışmada doktora sürecine ilişkin metaforları belirlemişlerdir. Çalışmada olumlu ve olumsuz metaforların üretildiği görülmektedir; bu araştırma sonucu da benzer şekilde Limon ve Durnalı'nın (2018) çalışmalarında da sürece ilişkin olumsuz metaforla üretilmiştir; bu metaforlardan bazıları da boşa kürek çekmek, dipsiz kuyu, amelelik, dikenli bir yol, buzdağı, nereye çıkacağı belirsiz yol, çileli bir yolculuk, zorlu bir maraton, kaktüs şeklindedir.

Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir; özellikle doktora sürecinde pek çok öğrencinin bir yandan görevlerine devam ettikleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda iş yerinden izin verme konusunda destek ve kolaylık sağlanmalıdır. Bu destek ders saatlerinde ve ders programında yardımcı olmak şeklinde olabilir. Sadece doktora sürecinde değil yüksek lisans bağlamında da oluşan problemleri tartışmak, programın daha iyi şekilde yürütülmesini sağlamak, öğrencileri aktif şekilde sürece dâhil etmek bağlamında aylık toplantılar düzenlenebilir, tartışma ortamları yaratılabilir, böylelikle hem program hem de öğrencilerin özelleştirme yapmalarına olanak sağlanabilir. Süreçte öğrencilerin eğitim masraflarına destek olmak amacı ile burslar çeşitlendirilebilir. Süreç içerisinde oluşabilecek problemlerin neler olabileceği, öğrencilerin zorlanabilecekleri alanlar konusunda program başında düzenlenecek oryantasyon programlarında öneriler sunulabilir, bu programlara mezunlar davet edilerek soru cevap etkinlikleri yapılabilir. Üniversiteler ve bölümlerin danışmanlık yönergesi hazırlaması, bu yönergenin sürecin etkili ve verimli yürütülmesi adına

akademik personelle paylaşılması önerilebilir. Bu çalışma anlatı araştırması şeklinde bir katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma farklı yöntemler, farklı desenler ve farklı çalışma grupları/örneklemeler ile yürütülebilir.

### Kaynaklar

- AÇEV. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülsel, Haz.). İstanbul: AÇEV Yayını. <https://www.acev.org/directory/turkiyede-ilkogretim-okullarinda-okulu-terk-ve-izlenmesi-ile-onlenmesine-yonelik-politikalar/> sayfasından erişilmiştir.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alabi, O. J., Seedat-Khan, M. & Abdullahi, A. A. (2019). The lived experiences of postgraduate female students at the University of Kwazulu Natal, Durban, South Africa. *Heliyon*, 5(11), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02731>
- Albayrak, H. (2020). Sosyal hizmetin anlatı araştırması ile buluşması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4),1719-1745.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. Y. & Gülsoy-Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323-1346.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *J School Health*, 79, 408-415.
- Baltacı, A. (2019). Yüksek din öğretiminde okul terki. *Marife* 19(2), 593-616. <https://doi.org/10.33420/marife.625466>
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*[Özel Sayı 1], 129-135.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8695/108617> sayfasından erişilmiştir.

- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T. & Heubert, J. P. (Ed.). (2001). *Understanding dropouts: Statistics, strategies, and high stakes testing*. Washington: National Academy Press. <https://www.nap.edu/download/10166> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, T. M. & Rodriguez, L. F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221-242. <https://doi.org/10.1080/09518390802005570>
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümlere yönelik bir olgubilim çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1490/453> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castello, M., Pardo, M., Sala-Bubare, A. & Sune-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068.
- Costa, F. J., Bispo, M. S. & Pereira, R. C. F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: A study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53, 74-85. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2531048817300251> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Çakar, Ö. (1997). *Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim*. Ankara: TÜBA.
- Çakır, R. & Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/50850/598061> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikaş, M. H. & Yüksel, H. (2020). Gençlerin örgün eğitimi terk etme nedenleri: Kütahya'da çalışan çırak gençler üzerine bir inceleme. B. Tunçsiper & D. İnan (Ed.) *Beşerî bilimler ekseninde güncel araştırmalar: Kuramlar, kavramlar, uygulamalar içinde* (s. 277-295). İstanbul: Kriter Yayınevi. <https://www.researchgate.net/publication/348558544> sayfasından erişilmiştir.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-354. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X01000347> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83. <https://doi.org/10.9779/pauefd.528019>
- Dönmez, A., Aydoğdu, E., Sever, M. & Aypay, A. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-26.

- Ersoy, A. & Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 237-277). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 239- 250). Ankara: Pegem Akademi.
- Eskioğlu, I. (2010). YÖK'ün lisansüstü program açma ölçütleri hakkında analitik tartışmalar ve müzik eğitimi alanı örneği. International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuş bildiri. 11-13 Kasım, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/215.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Etherington, K. & Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/14733145.2011.546072>
- Gözübüyük-Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181079>
- Gür, B. S. & Bozgöz, M. G. (2022). Kadın öğrencilerin doktora terki etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(2), 1-25. <https://doi.org/10.52597/buje.1059905>
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hayes, R. L., Nelson, J. L., Tabin, M., Pearson, G. & Worthy, C. (2002). Using school-wide data to advocate for student success. *Professional School Counseling*, 6(2), 86-94. [https://www.jstor.org/stable/42732397?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/42732397?seq=1#metadata_info_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, M., Öner-Sünkür, M. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. [http://muse.jhu.edu/journals/journal\\_of\\_higher\\_education/toc/jhe77.5.html](http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_higher_education/toc/jhe77.5.html) sayfasından erişilmiştir.
- Jaksztat, S., Neugebauer, M. & Brandt, G. (2021). Back out or hang on? An event history analysis of withdrawal from doctoral education in Germany. *Higher Education*, 82, 937-958.

- Kahraman, Ü. & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Koşar, D., Er, E. & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *TEBD*, 19(2), 1299-1322. <https://doi.org/10.37217/tebd.1005956>
- Küçükler, E. (2019). Üç öykü üzerinden okul terki: Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 16(64), 94-119. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/01/%C3%9C%C3%A7-%C3%96yk%C3%BC-%C3%9Czerinden-%E2%80%9COkul-Terki%E2%80%9D-%E4%9Fitimsizlik-Yoksulluk-A> sayfasından erişilmiştir.
- Letseka, M. & Simeon, M. (2008). *High university drop-out rates: A threat to South Africa’s future*. M. Letseka & S. Maile (Ed.) HSRC Policy Brief. HSRC Press.
- Limon, İ. & Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Nayır, F. Y. (2007). *Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001230](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001230)
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. & Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. <http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/download?id=31921> sayfasından erişilmiştir.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C. & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 175-193. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00554>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. CA, USA: SAGE

- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*[Özel Sayı: Lisansüstü Eğitim], 59-66.
- Seskir, Z. (2017). Possible causes and effects of the change in the quantitative gender gap in higher education in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*(2), 321-332. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.211>
- Şaşmaz-Ören, F., Yılmaz, T. & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Şimşek, H. & Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16555> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/696391> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(2), 242-271. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29349/314064> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1398>
- Tatar, Ü. (2016). *Lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). [https://tez.yok.gov.tr](https://tez.yok.gov.tr/) sayfasından erişilmiştir.
- Van der Haerta, M., Ortizb, E. A., Emplitic, P., Halloind, V. & Dehone, C. (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? *Studies in Higher Education*, 39(10), 1885-1909.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A. & Frenay, M. (2018). Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156.



- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. [http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995093/10\\_lisansustu\\_egitim\\_ve\\_ogretim\\_y%C3%B6netmeliği.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995093/10_lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeliği.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060. <https://doi.org/10.17152/gefad.303842>
- Zorbaz, O. & Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

### Extended Summary

Graduate education is an educational process that aims to train scientists and lecturers who will contribute to science by conducting research and meet the needs of the developing and changing society. However, there are many factors that prevent students from completing the PhD process. The purpose of this research is to examine in depth the dropout process via experiences of a PhD student. Thus, by examining the process of school dropout and the relationships between the events experienced in this process, school dropout will be understood holistically with its different dimensions. According to Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel (2020), an in-depth examination of experiences can be provided by using stories in order to better understand the current situation in the field of education and problematic situations in education. It is considered that the results of the research will allow the re-examination of PhD education processes and will provide important data to decision makers and practitioners in this regard. In addition, it has been observed that there are limited number of studies on dropout at the graduate level, and there is no study in the literature in which PhD level dropouts are conducted with narrative pattern by considering the stories of people. The aim of the research conducted in this direction is to understand the PhD program dropout in depth by evaluating it together with the current conditions and events, based on the experiences of a PhD student who left the school before completing his education. In line with this main purpose, answers were sought for the following sub-objectives; How did the participant (i) start the PhD?, (ii) what are the reasons for leaving the PhD?, (iii) how were the effects of the PhD process (iv) what are the suggestions for preventing PhD dropout?, (v) what does the PhD process look like?

The narrative research design, one of the qualitative research designs, was used in the research. In this study, data were collected through two semi-structured interviews with a teacher who left his PhD at the thesis proposal stage for various reasons. Experiences in this process will be tried to be explored. In this study, the participant describes in detail his experiences during the PhD process, especially his dropout process. Another reason for choosing the narrative design in the study



is that the research problem seeks an answer to the "how" rather than the "why". Typical case sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The participant is the typical representative of the students who did not complete their graduate education in regard of the demographic characteristics. The participant is 35 years old; married and has two children. He works as a vice principal at a school. In this study, thematic narrative analysis was carried out in the analysis of the data.

The participant emphasized that the desire to finish the job he started, his aim to be an academic staff at the university or be a senior manager in a high-level institution related to his profession motivated him to start PhD. Although he stated many reasons that prepared and accelerated the dropout process at different stages, it was determined that the most important reason was his advisor. This point draws attention to the importance of harmony between the student and the advisor in doctoral education. It can be said that the students who can carry out the process with an advisor who has good communication can successfully complete the process compared to those who do not. The other reasons he expressed are some negative situations he experienced with his family and his profession, and economic factors. The participant stated that the process affected his professional development and intellectual accumulation, and after the dropout decision he had more time with his family. Additionally he mentioned that he felt embarrassment towards his parents because he could not continue the process, and that the environment made him feel negative. When the participant was asked about his suggestions for preventing dropout during the PhD process, he presented his suggestions in the context of students, academics and policy documents. Emphasizing that students should be good observers starting from the course process, he also emphasized the importance of choosing an advisor. Again, in line with his own experiences, he stated that it would be positive for the student to continue his/her doctorate in an accessible university considering the road conditions, transportation costs, fatigue and time difficulties of studying at a distant university. Considering his suggestions for academics, he stated that it is a great advantage especially for the advisor to have a strong communication with the student. The participant resembled the process to a marriage in the context of his experiences. He considered his own doctoral adventure as a divorce in the context of his experiences with his advisor. The following suggestions can be made as a result of the research. Considering the fact that many students work, especially during the period, support and convenience should be provided. This support can be in the form of helping with class hours and course program. Monthly meetings can be organized to discuss the problems that occur not only in the doctoral process, but also in the context of master's degree, to ensure that the program is carried out better, to actively involve students in the process, and discussion environments can be created, thus allowing both the program and students to make self-criticism. In the process, scholarships can

be diversified in order to support the educational expenses of the students. Suggestions can be made in the orientation programs that can be organized at the beginning of the program on what problems might arise during the process and the areas where students may have difficulty, and question and answer activities can be held by inviting graduates to these programs. It can be suggested that universities and departments can prepare advisor instruction and share it with academic staff in order to carry out the process effectively. Since this study was conducted with one participant in the form of narrative research, it can be carried out with different methods, different designs and different study groups/samples.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 22.06.2021 tarih ve E-35853172-600-00001636584 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyi\*

## STEM Self-Efficacy Perception Level of Middle and High School Students

Özlem Gökçe Tekin, İsmail Şan, H. Gülhan Orhan Karsak

### Yazar Bilgileri

**Özlem Gökçe Tekin**   
Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[ogokcetekin@gmail.com](mailto:ogokcetekin@gmail.com)

**İsmail Şan**   
Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[ismail.san@inonu.edu.tr](mailto:ismail.san@inonu.edu.tr)

**H. Gülhan Orhan Karsak**   
Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[gulhan.karsak@inonu.edu.tr](mailto:gulhan.karsak@inonu.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, okul kademelerine, anne-babalarının eğitim düzeyine, akademik başarı düzeylerine ve çevrelerindeki rol modellerin varlığına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ'da öğrenim gören 8. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarını ölçmek için "STEM Öz-yeterlik Algı Ölçeği (STEM-ÖAÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin genel olarak STEM öz-yeterlik algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları cinsiyetleri, okul kademeleri, babalarının eğitim düzeyi, akademik başarı düzeyleri ve çevrelerindeki rol modellerin varlığı açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları annelerinin eğitim düzeyi açısından farklılaşmamıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının lise öğrencilerinden yüksek olmasından hareketle lisede STEM alanlarına ilişkin çeşitli faaliyetlere yer verilebilir. Kız öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden düşük olması sonucunun araştırılması için kız öğrencilerle ayrıntılı görüşmeler yapılabilir. Çevresinde rol model olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının yüksek olması sonucu dikkate alınarak okulda ya da okul dışında bilim adamlarına ait biyografik filmlerle, bilim adamlarıyla söyleşilerle vb. öğrencilerin öz-yeterlik algıları artırılabilir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
STEM Öz-Yeterlik Algısı  
Ortaokul  
Lise

**Keywords**  
STEM Self-Efficacy Perception  
Middle School  
High School

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 29.09.2022  
Düzeltilme: 06.12.2022  
Kabul: 01.01.2023

### ABSTRACT

In this research, it was investigated STEM self-efficacy perception level of middle and high school students in terms of gender, school level, academic achievement of the students, education level of their mother and father and the presence of role models around them. In the research, quantitative research method was used. The sample of the research consists of 8th and 12th grade students in Elazığ. "STEM Self-Efficacy Perception Scale" was used to measure STEM self-efficacy perceptions of the students. In the study, it was determined that middle and high school students generally have a high level of STEM self-efficacy perception. In addition, self-efficacy perceptions of the students differed significantly in terms of their gender, school level, education level of their fathers, academic achievement levels and the presence of role models around them. STEM self-efficacy perceptions of the students did not differ in terms of the education level of their mothers. Depending on the results of the research, the reasons for the low self-efficacy perceptions of the students can be investigated by conducting detailed interviews with female students. Moreover, their self-efficacy perceptions can be increased via biopics of scientists, interviews with scientists, etc.

\*Bu çalışma ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiş olup İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir (Proje No: SDK-2022-2811).

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Gökçe-Tekin, Ö., Şan, İ. & Orhan-Karsak, H. G. (2023). Ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algı düzeyi. *TEBD*, 21(1), 235-259. <https://doi.org/10.37217/tebd.1177086>

## Giriş

STEM, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik kavramlarının İngilizce ilk harflerinin birleşmesiyle oluşmuştur. “STEM, bu dört alanda disiplinler arası yaklaşımla öğrencilerin eğitilmesini esas alır. Bu doğrultuda STEM, disiplinlerin farklı farklı konular şeklinde öğretilmesinden ziyade, bu disiplinleri gerçek yaşama dayalı öğrenme yaklaşımına entegre eder.” (Hom, 2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi, hem bu alanlara daha fazla önem verilmesine hem de öğretim programı ve eğitimin kalitesindeki gelişmelere vurgu yaptığı için son yıllarda STEM artan bir ilgi görmektedir (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014). STEM’e olan bu ilgi, ülkelerin bilim ve teknolojide geride kalmamak adına birtakım hedeflere ulaşma isteğinden kaynaklanmaktadır.

STEM eğitimi iki ya da daha fazla STEM disiplininin birleşimini içermektedir. STEM disiplinlerinden biri olan Fen, doğal dünyanın gözlem ve deneylere dayalı olarak araştırılması ve farklı disiplinlerle ilgili gerçeklerin, prensiplerin ve kavramların uygulanması ile ilgilidir (National Research Council [NRC], 2012). Matematik ise günlük hayat problemlerinin çözümünde verileri modelleme, analiz etme ve algoritmalar üretmede kullanılmaktadır (Karahan ve Bozkurt, 2017). STEM disiplinlerinden olan mühendislik ve teknoloji, benzer yönleri olmasına karşın birbirinden farklıdır. Mühendislik sadece teknolojiyi geliştirme ve üretmeyi içerirken, daha geniş olan teknoloji kavramı aynı zamanda kullanıcı boyutuyla da ilgilidir. Teknoloji, mühendislikten daha çok, problem çözme ve yeni ürün geliştirmenin ekonomik, sosyal, kültürel veya çevresel yönleriyle olduğu kadar insan ihtiyaçlarıyla da ilgilenir (Barak, 2012).

STEM eğitimi; araştırma-sorgulama, mantıksal akıl yürütme, iş birliği gibi STEM içeriği ile bütünleşen davranışları öğrenciye kazandırmayı amaçlar (Maryland State Department of Education [MSDE], 2012). Bu becerilerin özellikle gerçek yaşam problemleriyle öğrencilere kazandırılması STEM eğitimine oldukça hizmet eder. Çünkü öğrencilerin doğrudan deneyimledikleri bir bağlam üzerinden transfer edilmiş ya da oluşturulmuş bir problem senaryosu üzerine çalışmaları, STEM eğitiminin daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Karahan ve Bozkurt, 2017). NRC’ye (2011) göre STEM eğitiminin, STEM alanları ile ilgili mesleklerde ilerleyecek öğrencilerin sayısının artmasını sağlamak; STEM iş gücüne katılımı genişletmek ve STEM okuryazarlığı olan bireyler yetiştirmek şeklinde üç ana hedefi bulunmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öncelikle öğrencilerin STEM ile ilgili öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir.

Öz-yeterlik veya kişinin belirli görevleri yerine getirme yetenekleriyle ilgili bireysel inançları, bir dizi deneyim ve öz algı yoluyla gelişir. Bu ise kariyer karar verme sürecinde erken deneyimleri ve matematik ve fen dünyasına maruz kalmayı önemli kılar (Franz-Odenaal, Blotnicky, French ve Joy, 2016). “Öz-yeterlik, bireydeki fiziki ya da psikolojik özellikler gibi kişisel niteliklerden çok performans yeteneklerine odaklanır. Kişi kim olduğunu ya da kendisi ile ilgili nasıl hissettiğini değil, verilen

görevi (kesir problemlerini çözmek gibi) yapma yeteneğini yargılar.” (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik algısının, başa çıkma davranışının başlatılıp başlatılmayacağını, sarf edilecek çaba miktarını, engeller ve caydırıcı deneyimler karşısında devam edilebilme durumunu belirlediği varsayılmaktadır (Bandura, 1977). Zimmerman’a (2000) göre öz-yeterlik algısı tek bir eğilim olmaktan öte biçim olarak çok boyutlu ve işleyiş alanı farklılık gösterir. Örneğin, bir tarih testinde performans göstermeyle ilgili yeterlik inançları, biyoloji sınavı ile ilgili inançlarla farklılık gösterebilir. Bandura, öz-yeterlik inancının birbiriyle ilişkili dört temel kaynaktan elde edilen bilgilere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; performans yaşantıları, dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik durumlardır (Bandura, 1977).

1. *Performans yaşantıları*: Bandura (1977), bu öz-yeterlik bilgi kaynağının, kişinin deneyimlerine dayandığı için oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Smith (2002) ise performans yaşantılarının en etkili öz-yeterlik kaynağı olmasının iki sebebi olduğunu belirtmiştir:

Bunlardan biri doğrudan deneyimlere dayalı olması, diğeri ise başarının bireyin kendi çabasına ve yeteneğine dayanmasıdır. Başarılar, yeterlik beklentilerini yükseltirken tekrarlanan başarısızlıklar (özellikle aksilikler olayların seyrinin erken döneminde meydana gelirse) beklentileri düşürür. Tekrarlanan başarı ile güçlü öz-yeterlik beklentileri geliştirildikten sonra ara sıra yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkisi azalacaktır. (Smith, 2002)

#### 2. *Fizyolojik durum*:

Stres ve yorucu bir durumla birlikte, genellikle koşullara bağlı bir şekilde öz-yeterlikle alakalı bilgi verici olabilen duygusal uyarılma meydana çıkar. Bu sebeple duygusal uyarılma, tehditkar durumların üstesinden gelmede öz-yeterlik algısını etkileyebilmektedir. İnsanlar kaygı ve stres karşısındaki savunmasız durumlarını değerlendirirken fizyolojik uyarılmalarına güven duyarlar. Yüksek uyarılma, genelde kişinin performansını zayıflattığı için bireylerin gergin ve tedirgin olmadıklarında başarı beklentileri daha olası bir durumdur. (Bandura, 1977)

Stres düzeyinin ve negatif duyguların azaltılması öz-yeterliği olumlu yönde etkiler (Sakız, 2013).

3. *Dolaylı yaşantılar*: Bireylerin birçok beklentisi, dolaylı deneyimlerden türetilmiştir. Başkalarının başarılarını görmek, bireyin kendisinin de başarılı olabileceği inancını olumlu etkilemektedir (Bandura, 1977). Dolaylı yaşantıların olumlu olması bireylerin kendi yapabilirliklerine ilişkin inançlarını artırırken olumsuz olması öz-yeterlik inancını düşürebilir (Sakız, 2013). Ancak Bandura’ya (1977) göre sosyal karşılaştırmalarla elde edilen çıkarımlara dayanan dolaylı deneyim, bireyin yetenekleri hakkında, kendi başarı deneyimlerine göre daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Tek başına modellemeye dayalı bu öz-yeterlik beklentileri, daha zayıf ve değişime karşı daha savunmasızdır.

4. *Sözel ikna*: Bandura (1977) sözel iknanın, bireyin davranışını etkilemek için yaygın olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Ona göre bireyler, öneri yoluyla geçmişte kendilerini zorlayan şeylerin başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceklerine inanmaya yönlendirilirler. Geribildirim eksikliği, çevrenin tepkisizliği ve olumsuz eleştiri, destekleyici olmayan bir sosyal ortam oluşturabilirken; sözlü

geri bildirim, teşvik ve övgü, destekleyici bir sosyal ortam oluşturmaya yardımcı olabilir (Milner ve Hoy, 2003). Ancak bu şekilde tetiklenen öz-yeterlik beklentileri, kişinin kendi başarılarından kaynaklanandan daha zayıf olacaktır. Çünkü onlar için gerçek bir deneyim temeli sağlamaz. Öneri yoluyla oluşan yeterlik beklentileri, başarısız deneyimler yaşanmasıyla kolaylıkla ortadan kalkabilir (Bandura, 1977).

Bireyler öz-yeterlik inançlarını bu dört kaynaktan elde edilen bilgilerin yorumlanması ve bütünleştirilmesi yoluyla oluştururlar. Her bir kaynak tarafından yapılan katkının gücü, söz konusu alan ve bireydeki bilişsel işleme stratejilerine göre değişiklik gösterir (Zeldin, Britner ve Pajares, 2008). STEM alanlarında öz-yeterlik, STEM kariyerlerinde kalıcılığı öngörmedeki birincil rolü nedeni ile önemli görülmektedir (Dou, 2017). Öz-yeterlik, kariyer karar verme sürecinde erken deneyimler elde etme ve matematik ve fen dünyasına maruz kalmada önemli bir faktör olarak yer almaktadır (Franz-Odendaal vd., 2016).

Alanyazında STEM öz-yeterlik algısı ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Türker (2013), STEM kariyer seçimini etkileyen faktörleri incelediği çalışmasını STEM ve STEM dışı alanlarda okuyan üniversite öğrencileri ile yürütmüştür. Çalışmanın verileri, açık uçlu ve Likert tipi sorularla toplanmıştır. STEM veya STEM dışındaki alanlarda okuyan öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak STEM alanlarını seçen öğrencilerin STEM dışı alanları seçenlere göre daha yüksek STEM öz-yeterliğine ve STEM konularıyla daha ilgili ailelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Wharton (2019) araştırmasında genel bir öğretim programının temelini oluşturan Bilim Fuarı hazırlık sürecinin lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algularını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, öğrenciler sekiz haftalık bir zaman dilimi içinde Bilim Fuarı projesini tamamlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket, gözlemsel alan notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin Bilim Fuarı yarışmalarındaki mevcut başarısına rağmen Bilim Fuarı sürecinin STEM öz-yeterliğini oluşturmak için iyileştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşmeler, dolaylı deneyimin önemini ve bunun etkinlik oluşturmayla bağlantısını ortaya koymuştur. Van Aalderen-Smeets, Walma van der Molen ve Xenidou-Dervou (2019) çalışmalarında, STEM yeteneğinin şekillendirilebilirliği hakkındaki örtük inançların, ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarını seçme niyetiyle ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Yapısal Eşitlik Modeli'nin kullanıldığı bu çalışmada ayrıca, örtük yetenek inançları ile STEM niyeti arasındaki ilişkide STEM odaklı öz-yeterlik inançlarının aracı rolü incelenmiştir. Beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin (n=483) STEM alanlarını seçmeye yönelik yetenek inançlarını, öz-yeterliklerini ve niyetlerini ölçmek için alt boyutlardan oluşan Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Sonuçlar örtük STEM yeteneği inançları ile STEM alanı seçme niyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve bu ilişkiye kısmen öz-yeterlik



inançlarının aracılık ettiğini göstermiştir. Artımlı STEM yeteneği inançları, pozitif öz-yeterlik inançlarını yordamış ve STEM niyetini artırmıştır. Halim, Rahman, Wahab, ve Mohtar (2018) ise çalışmalarında STEM kariyer ilgisi için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, 354 öğrenciye (14 yaşında) 80 maddelik bir anket uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, bu maddelerin çevresel faktörler, STEM öz-yeterlik, STEM kariyerlerinin algılanması ve STEM kariyerlerine ilgi olmak üzere dört ana faktör altında toplandığını göstermiştir. Dört alt yapı çevresel faktörler altında gruplandırılmıştır ve bunlar sınıftaki etkinlikler, sınıf dışındaki etkinlikler, sosyal etkiler ve medya etkileridir. STEM öz-yeterliği fen, teknoloji, mühendislik ve matematikteki yeteneklerden oluşurken STEM kariyerlerinin algılanması iki alt yapıdan; STEM kariyerlerinde ihtiyaç duyulan iş beklentilerinden ve becerilerden oluşmaktadır. STEM kariyer alanları, hayat bilimleri ve fiziki bilimler olmak üzere iki alt yapıya ayrılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının incelendiği yurt içinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması alanyazına katkısı bakımından bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Kurbanoglu (2004) çalışmasında, her türlü eğitim programını değerlendirmede öğrencilerin/katılımcıların bilgi seviyelerinin yanında öz-yeterlik düzeylerinin de ölçülmesini önermiştir. Böylelikle eğitim programları ile sadece bilginin değil deneyimler kazanma kapasitesinin de değerlendirilmesi imkânı doğacağını ifade etmiştir. Bu çalışma ile ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının belirlenerek değişim olup olmadığı, değişim varsa hangi yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit çalışması, bir ürün değerlendirme olması bakımından STEM eğitiminin öğretim programlarına entegre edilmesi kapsamında yapılacak çalışmalar için ihtiyaç analizi niteliği taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, okul kademelerine, anne-babalarının eğitim düzeyine, akademik başarı düzeylerine ve çevrelerindeki rol modellerin varlığına göre değişip değişmediğini belirlemektir.

### **Alt Problemler**

1. Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algı düzeyleri öğrencilerin; cinsiyetine, okul kademesine, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, akademik başarı düzeyine, çevresindeki rol modellerin varlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



## Yöntem

Ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) öz-yeterlik algılarının incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada alt problemleri açıklamak amacıyla genel tarama modelinden faydalanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmada örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örneklemeden faydalanılmıştır. Ortaokulu temsil etmek üzere 8. sınıf öğrencileri, liseyi temsil etmek üzere ise 12. sınıf öğrencileri tabaka olarak belirlenmiştir. Mesleki yönelmenin ortaokulun ve lisenin son sınıflarında meydana gelmesi ve bu sınıflarda önceki kademelerden gelen bir birikimin olması sebebiyle bu sınıflarla çalışılması uygun görülmüştür. Toplam 976 öğrenciye ulaşılmış ve elemeler sonucu 827 kişilik örneklem grubu araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 419'u (%50,7) ortaokul, 408'i (%49,3) lisede öğrenim görmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin 468'i (%56,6) kız, 359'u (%43,4) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Gökçe-Tekin'in (2022) geliştirdiği "STEM Öz-Yeterlik Algı Ölçeği (STEM-ÖAÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. Derecelendirme, Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklindedir. 656 ortaokul ve lise öğrencisinin katılımıyla oluşturulan bu ölçeğin dört boyutu (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) bulunmaktadır. Ölçekte bir madde dışındaki diğer maddeler olumludur. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı ( $\alpha=.92$ ) ve ölçeği oluşturan Fen ( $\alpha=.81$ ), Matematik ( $\alpha=.92$ ), Teknoloji ( $\alpha=.90$ ) ve Mühendislik ( $\alpha=.84$ ) boyutlarının Cronbach's alpha güvenirlik katsayı değerleri yüksektir. 827 kişilik öğrenci grubuyla yürütülen mevcut çalışmanın verileri doğrultusunda ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları sırayla şöyledir: Ölçeğin geneli ( $\alpha=.92$ ), Fen ( $\alpha=.84$ ), Matematik ( $\alpha=.92$ ), Teknoloji ( $\alpha=.86$ ) ve Mühendislik ( $\alpha=.83$ ).

Ölçekte yapı geçerliğinin kanıtlanması için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Benzer örneklem özelliklerine sahip iki farklı grupta pilot uygulama yapılmıştır. AFA sonunda, faktör oluşturma süreci ölçütlerine uymayan sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 28 madde ile faktör analizi tekrarlanarak dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu dört faktörlü ölçeğin faktör yükleri Fen boyutunda .59 ile .70, Teknoloji boyutunda .65 ile .82, Mühendislik boyutunda .55 ile .73 ve Matematik boyutunda .67 ile .83, arasında değişmektedir. Maddelere ait faktör yüklerinin 0,55 ve 0,83 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Mplus paket programının verdiği indeksler de dikkate alınarak 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi ile  $X^2$ , sd,  $X^2/sd$ , CFI, RMSEA ve SRMR değerleri incelenmiştir. Bu değerler, ortaya çıkan dört faktörlü yapının kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

STEM-ÖAÖ için yapılan analizler sonucunda oluşan model, dört faktör (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) ve 28 maddeden oluşan yapıyı doğrulamıştır. Dolayısıyla STEM-ÖAÖ ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algısının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir özelliktedir.

STEM-ÖAÖ Elazığ il merkezindeki 8. ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Beş ortaokul beş lise olmak üzere toplam 10 okuldan veri toplanmıştır. İki bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır. İlk bölüm demografik bilgilerin (cinsiyeti, okul kademesi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı ve çevresinde rol modellerin varlığı) yer aldığı kişisel bilgi formu olarak hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise STEM Öz-Yeterlik Algı Ölçeği'nden oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin normal dağılıma uygunluk durumunu belirlemek için histogram ve P-P plots grafikleri incelenmiştir. Ayrıca her bir değişken için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testleri yapılmıştır.

Araştırmada "Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?" alt probleminin cevaplanmasında betimsel istatistik hesaplamalarından faydalanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarına ait puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları öğrencilerin cinsiyetine, okul kademesine, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, akademik başarı düzeyine ve çevresindeki rol modellerin varlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" cevap bulmak için ikili grup karşılaştırmalarında (cinsiyet, okul kademesi, rol model varlığı) veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Üçlü ve daha çok olan grupların karşılaştırmalarında (anne-baba eğitim düzeyleri, akademik başarı) ise Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Puanların yorumlanması için ölçeğin 5'li Likert şeklinde olması nedeniyle  $4/5=0,80$  aralık olarak alınmıştır:  $1,00 \leq \alpha \leq 1,80$  arası çok düşük;  $1,80 < \alpha \leq 2,60$  arası düşük;  $2,60 < \alpha \leq 3,40$  arası orta;  $3,40 < \alpha \leq 4,20$  arası yüksek;  $4,20 < \alpha \leq 5,00$  arası çok yüksek alınarak uygulanmıştır.

### **Etik Kurul Beyanı**

"Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu Başkanlığından 8.04.2021 tarih ve 2021/8-27 sayılı etik izni alınmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu alt problemle ilgili ulaşılan bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
STEM-ÖAÖ	827	3,61	.60	1,93	4,93
Fen	827	3,66	.85	1,00	5,00
Teknoloji	827	3,39	.72	1,00	5,00
Mühendislik	827	3,67	.70	1,14	5,00
Matematik	827	3,71	.94	1,00	5,00

Tablo 1’de öğrencilerin STEM Öz-Yeterlik Algı Ölçeği’ne ve ölçeğin alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; STEM-ÖAÖ için  $X=3,61$ , Fen için  $X=3,66$ , Teknoloji için  $X=3,39$ , Mühendislik için  $X=3,67$  ve Matematik alt boyutu için  $X=3,71$  olarak tespit edildiği görülmektedir. Ölçeğin genelinin standart sapma değerinin .60 olduğu; alt boyutlara ait değerlerin ise en düşük .70 (Mühendislik) en yüksek ise .94 (Matematik) olarak hesaplandığı gözlenmektedir. Minimum ve maksimum değerler incelendiğinde STEM-ÖAÖ’nün geneline ait toplam puanların 1,93-4,93, Fen boyutuna ait puanların 1-5, Teknoloji boyutuna ait puanların 1-5, Mühendislik boyutuna ait puanların 1,14-5 Matematik boyutuna ait puanların 1-5 puan aralığında olduğu görülmektedir.

STEM Öz-Yeterlik Algı Ölçeği’nde puan aralıkları dikkate alındığında ulaşılan puanların yüksek düzeyde ( $X=3,61$ ) olduğu ifade edilebilir. Elde edilen ortalama puanlar, araştırma kapsamındaki 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde STEM öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ait puan ortalamaları değerlendirildiğinde öğrencilerin Teknoloji alt boyutunda orta düzeyde ( $X=3,39$ ), Fen boyutunda yüksek ( $X=3,66$ ), Mühendislik boyutunda yüksek ( $X=3,67$ ), Matematik boyutunda da yüksek düzeyde ( $X=3,71$ ) ortalamaya sahip oldukları söylenebilir

### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta öğrencilerin STEM öz-yeterlik algı düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine, okul kademesine, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, akademik başarı düzeyine ve çevresindeki rol modellerin varlığına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almıştır. Karşılaştırmadan önce STEM-ÖAÖ puanlarının değişkenlere göre normal dağılıma uygunluk durumu incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeğin geneline ve alt boyutlarına yönelik puanlarının tüm değişkenler açısından normal dağılım göstermediği ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyet, okul kademesi ve çevrelerindeki rol model varlığı açısından STEM-ÖAÖ’nün geneli ve alt boyutlarına yönelik puanları Mann Whitney-U Testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ve akademik başarıları ise Kruskal Wallis-H Testi ile karşılaştırılmıştır.

### Öğrencilerin STEM Öz-Yeterlik Algıları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
STEM-ÖAÖ	Kız	468	395,71	185192	75446	.012*
	Erkek	359	437,84	157186		
Fen	Kız	468	398,64	186562	76816	.034*
	Erkek	359	434,03	155816		
Teknoloji	Kız	468	385,03	180194	70448	.000*
	Erkek	359	451,77	162184		
Mühendislik	Kız	468	417,26	195277,50	82480,50	.653
	Erkek	359	409,75	147100,50		
Matematik	Kız	468	403,98	189064	79318	.168
	Erkek	359	427,06	153314		

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde STEM-ÖAÖ’nün geneline yönelik kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $U=75446$ ;  $p<.05$ ). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin STEM-ÖAÖ toplam puanlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puanlarının kızlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Fen ve Teknoloji boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U_{Fen}=76816$ ;  $U_{Teknoloji}=70448$ ;  $p<.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında Fen ve Teknoloji alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Mühendislik ( $U=82480,50$ ;  $p>.05$ ) ve Matematik ( $U=79318$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### Öğrencilerin STEM Öz-yeterlik Algıları Okul Kademesine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının okul kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Okul Kademesine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
STEM-ÖAÖ	Ortaokul	419	453,79	190138	68804	.000*
	Lise	408	373,14	152240		
Fen	Ortaokul	419	463,13	194050,50	64891,50	.000*
	Lise	408	363,55	148327,50		
Teknoloji	Ortaokul	419	445,38	186615,50	72326,50	.000*
	Lise	408	381,77	155762,50		
Mühendislik	Ortaokul	419	437,72	183403	75539	.004*
	Lise	408	389,64	158975		
Matematik	Ortaokul	419	433,47	181625	77317	.017*
	Lise	408	394,00	160753		

\*p<.05

Tablo 3'te STEM-ÖAÖ'nün geneline yönelik puanlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $U=68804$ ;  $p<.05$ ). Buna göre ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM-ÖAÖ toplam puanlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin puanlarının lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında Fen ( $U=64891,50$ ;  $p<.05$ ), Teknoloji ( $U=72326,50$ ;  $p<.05$ ), Mühendislik ( $U=75539$ ;  $p<.05$ ) ve Matematik ( $U=77317$ ;  $p<.05$ ) boyutlarında okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında tüm boyutlarda ortaokul öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alt boyutlarına göre ortaokul öğrencilerinin sıra ortalamalarının lise öğrencilerine kıyasla yüksek olduğu görülmektedir.

#### *Öğrencilerin STEM Öz-yeterlik Algıları Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?*

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boy.</i>	<i>Anne Eğitim Seviyesi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
STEM-ÖAÖ	Okury. değil	56	332,45				
	İlköğretim	427	416,24				
	Lise	197	411,12	4	8,857	.065	-
	Üniversite	125	438,90				
	Lisansüstü	22	462,39				
Fen	Okury. değil	56	409,63				
	İlköğretim	427	404,56				
	Lise	197	404,81	4	6,986	.137	-
	Üniversite	125	445,06				
	Lisansüstü	22	514,18				
Teknoloji	Okury. değil	56	364,81				
	İlköğretim	427	424,07				
	Lise	197	419,92	4	4,481	.345	-
	Üniversite	125	400,32				
	Lisansüstü	22	368,43				
Mühendislik	Okury. değil	56	379,67				
	İlköğretim	427	423,75				
	Lise	197	410,78	4	2,270	.686	-
	Üniversite	125	404,92				
	Lisansüstü	22	392,57				
Matematik	Okury. değil	56	290,71				
	İlköğretim	427	415,34				
	Lise	197	409,62	4	21,470	.000*	Ok.Değil < İlk, Ok.Değil < Lise, Ok.Değil < Üni, Ok. Değil < LÜ
	Üniversite	125	458,82				
	Lisansüstü	22	486,39				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin STEM öz-yeterlik algı düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $X^2=8,857$ ;  $p>.05$ ). STEM-ÖAÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında Fen ( $X^2=6,986$ ;  $p>.05$ ), Teknoloji ( $X^2=4,481$ ;  $p>.05$ ) ve Mühendislik ( $X^2=2,270$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında da grupların anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Matematik alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ( $X^2=21,470$ ;  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için grup karşılaştırmalarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Matematik alt boyutunda, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin puanlarının annesi ilköğretim, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu öğrencilerin puanlarına kıyasla düşük olduğu tespit edilmiştir.

#### *Öğrencilerin STEM Öz-yeterlik Algıları Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?*

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boy.</i>	<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
STEM-ÖAÖ	Okury. değil	11	426,27				
	İlköğretim	261	364,48				İlk < Üni,
	Lise	311	420,64	4	21,236	.000*	İlk < LÜ,
	Üniversite	194	448,51				Lise < LÜ
	Lisansüstü	50	494,61				
Fen	Okury. değil	11	380,82				
	İlköğretim	261	373,74				İlk < Lise
	Lise	311	413,87	4	17,751	.001*	İlk < Üni,
	Üniversite	194	449,19				İlk < LÜ,
	Lisansüstü	50	495,71				Lise < LÜ
Teknoloji	Okury. değil	11	472,64				
	İlköğretim	261	405,83				
	Lise	311	415,00	4	1,305	.860	-
	Üniversite	194	415,11				
	Lisansüstü	50	433,21				
Mühendislik	Okury. değil	11	432,86				
	İlköğretim	261	399,72				
	Lise	311	414,16	4	1,874	.759	-
	Üniversite	194	428,06				
	Lisansüstü	50	428,82				
Matematik	Okury. değil	11	402,86				
	İlköğretim	261	353,19				İlk < Lise
	Lise	311	425,06	4	30,690	.000*	İlk < Üni,
	Üniversite	194	455,37				İlk < LÜ,
	Lisansüstü	50	504,60				Lise < LÜ

\* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin STEM öz-yeterlik algı düzeyinin babalarının eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmektedir ( $X^2=21,236$ ;  $p<.05$ ). Grup karşılaştırmalarına bakıldığında babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puanlarının babası üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarının babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

STEM-ÖAÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında Fen ( $X^2=17,751$ ;  $p<.05$ ) ve Matematik ( $X^2=30,690$ ;  $p<.05$ ) boyutlarında anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında her iki alt boyutta da babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puanlarının babası lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki boyutta babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarının babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Teknoloji ( $X^2=1,305$ ;  $p>.05$ ) ve Mühendislik ( $X^2=1,874$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

#### *Öğrencilerin STEM Öz-yeterlik Algıları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşmakta mıdır?*

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 6.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Akademik Başarı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
STEM-ÖAÖ	Çok İyi	580	456,65	3	77,687	.000*	Çok iyi > İyi
	İyi	138	364,17				Çok iyi > Orta
	Orta	95	262,18				Çok iyi > Geçer
	Geçer	14	168,46				İyi > Orta
	Zayıf	-	-				İyi > Geçer
Fen	Çok İyi	580	450,68	3	59,950	.000*	Çok iyi > İyi
	İyi	138	370,76				Çok iyi > Orta
	Orta	95	290,84				Çok iyi > Geçer
	Geçer	14	156,43				İyi > Orta
	Zayıf	-	-				İyi > Geçer
Teknoloji	Çok İyi	580	433,10	3	15,402	.002*	Çok iyi > İyi
	İyi	138	392,29				Çok iyi > Orta
	Orta	95	339,31				Çok iyi > Geçer
	Geçer	14	343,64				İyi > Orta
	Zayıf	-	-				İyi > Geçer
Mühendislik	Çok İyi	580	432,01	3	13,478	.004*	Çok iyi > İyi
	İyi	138	391,79				Çok iyi > Orta
	Orta	95	349,91				Çok iyi > Geçer
	Geçer	14	321,57				İyi > Orta
	Zayıf	-	-				İyi > Geçer



Matematik	Çok İyi	580	459,20	3	83,149	.000*	Çok iyi > İyi
	İyi	138	356,05				Çok iyi > Orta
	Orta	95	254,21				Çok iyi > Geçer
	Geçer	14	196,96				İyi > Orta
	Zayıf	-					İyi > Geçer

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin STEM öz-yeterlik algı düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmektedir ( $X^2=77,687$ ;  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplarda olduğuna bakıldığında akademik başarı çok iyi olan öğrenci puanlarının iyi, orta ve geçer olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla orta olanların puanlarının karşılaştırılmasında akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının orta olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla geçer olanların puanlarının karşılaştırılmasında ise akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının geçer olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

STEM-ÖAÖ'nün boyutlarına bakıldığında tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunduğu görülmektedir. Fen ( $X^2=59,950$ ;  $p<.05$ ) alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puanlarının iyi, orta ve geçer olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla orta olanların puanlarının karşılaştırılmasında akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının orta olanların puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla geçer olanların puanlarının karşılaştırılmasında ise akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının geçer olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Teknoloji ( $X^2=15,402$ ;  $p<.05$ ) boyutunda hangi gruplarda farklılaşma olduğu incelendiğinde akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenci puanlarıyla orta olan öğrenci puanları arasında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puanlarının orta olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mühendislik ( $X^2=13,478$ ;  $p<.05$ ) boyutunda hangi gruplarda farklılaşma olduğu incelendiğinde akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenci puanlarıyla orta olan öğrenci puanları arasında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puanlarının orta olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Matematik ( $X^2=83,149$ ;  $p<.05$ ) alt boyutundaki farklılaşma incelendiğinde akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puanlarının iyi, orta ve geçer olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla orta olanların puanlarının karşılaştırılmasında akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının

orta olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarıyla geçen olanların puanlarının karşılaştırılmasında ise akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puanlarının geçen olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

### *Öğrencilerin STEM Öz-Yeterlik Algıları Çevresindeki Rol Modellerin Varlığına Göre Farklılaşmakta mıdır?*

Bu başlık altında öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının çevresindeki rol modellerin varlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin STEM-ÖAÖ puanlarının çevresindeki rol modellerin varlığına göre karşılaştırılması ile ilgili ulaşılan bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

**Tablo 7.** STEM-ÖAÖ ve Alt Boyutlarına ait Puanların Rol Model Varlığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Rol Model Varlığı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
STEM-ÖAÖ	Evet	462	463,26	214024	61559	.000*
	Hayır	365	351,65	128354		
Fen	Evet	462	462,33	213594,50	61988,50	.000*
	Hayır	365	352,83	128783,50		
Teknoloji	Evet	462	432,45	199792,50	75790	.012*
	Hayır	365	390,65	142585,50		
Mühendislik	Evet	462	435,03	200984	74599	.004*
	Hayır	365	387,38	141394		
Matematik	Evet	462	465,81	215206,50	60376,50	.000*
	Hayır	365	348,42	12717,50		

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde STEM-ÖAÖ’nün geneline yönelik çevresinde rol model olan ve olmayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılaşma gözlenmektedir (U=61559; p<.05). Buna göre öğrencilerin STEM-ÖAÖ toplam puanlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında çevresinde rol model olan öğrencilerin puanlarının olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar açısından ise Fen (U=61988,50; p<.05), Teknoloji (U=75790; p<.05), Mühendislik (U=74599; p<.05) ve Matematik (U=60376,50; p<.05) boyutlarında çevresinde rol model olması açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda rol model varlığı açısından sıra ortalamalara bakıldığında çevresinde rol model olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

## **Tartışma ve Sonuç**

### **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Bu başlık altında, ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu sorgulayan, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin genel olarak STEM öz-yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Halim, Rahman, Ramli ve

Mohtar (2018) de araştırma bulgularıyla aynı doğrultuda lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada öğrencilerin STEM öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmada öğrencilerin Fen, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları yüksek, Teknolojiye yönelik öz-yeterlik algıları ise orta düzeydedir. Kaya (2020) çalışmasında öğrencilerin teknolojiye yönelik öz-yeterlik algısının yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması, farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi olarak gösterilebilir. Halim vd.'nin (2018) çalışmasında öğrencilerin teknoloji ve matematik alanlarında öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, fen ve mühendislik alanlarında ise öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz, Çakır ve Erdoğan (2021) ise çalışmalarında öğrencilerin Fen ve Matematik alanındaki temel STEM becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak mühendislik ve teknoloji alanı ile ilgili algılarının nispeten düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Erkek öğrencilerin genel olarak STEM öz-yeterlik algıları kız öğrencilerin algılarından daha yüksektir. STEM alanlarındaki erkek popülasyonunun fazla olması, toplumun kadınlarla özdeşleştirdiği cinsiyet rolleri, kız öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının düşük olmasının bir sebebi olabilir. Bir ortamın tehdit edici özellikleri (zayıf sayısal temsil gibi) son derece kendine güvenen, alanla yüksek oranda özdeşleşmiş kadınların bile STEM alanlarından kaçınmasına neden olabilmektedir (Murphy, Steele ve Gross, 2007). Alt boyutlar açısından bakıldığında erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları da kız öğrencilerin algılarından yüksektir. Öğrencilerin Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ise cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Elde edilen bulguların aksine Karakaya ve Avgın (2016) öğrencilerin STEM'e yönelik görüşleri üzerinde cinsiyetin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Korkmaz vd. (2021) de çalışmalarında Fen ve Mühendislik-Teknoloji faktörlerinde öğrencilerin cinsiyetleri arasında benzerlik olduğu sonucunu elde etmişlerdir. STEM öz-yeterlik algısının fen alt boyutu açısından alanyazın incelendiğinde araştırma sonucu ile aynı doğrultuda fen öz-yeterlik algısının cinsiyet açısından farklılaştığına dair çalışmalar mevcuttur (Aktamış, Özenoğlu-Kiremit ve Kubilay, 2018; Britner ve Pajares, 2001; Halim vd., 2018; Wagstaff, 2014). Örneğin Wagstaff (2014) 9. sınıfta okuyan kız öğrencilerin fen öz-yeterlik algısının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Britner ve Pajares (2001) ve Halim vd. (2018) ise ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek fen öz-yeterliğine sahip olduklarını tespit etmiştir. Teknoloji alt boyutu ile ilgili bulgu ile aynı doğrultuda Ergün (2018) çalışmasında erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Mevcut bulgunun aksine Kaya (2020) ise çalışmasında öğrencilerin teknolojiye yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyet açısından

anlamli farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunun farklı olması (üniversite öğrencileri), zıt sonuçlar elde edilmesinin sebebi olarak gösterilebilir. Karakaya ve Avgın (2016) mevcut araştırmayla aynı doğrultuda öğrencilerin Mühendislik ve Matematik tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz vd. (2021) ise araştırma sonuçlarının aksine öğrencilerin STEM becerilerine yönelik öz algılarının cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine farklılaştığı sonucunu elde etmişlerdir. Halim vd. (2018) de çalışmalarında mühendislik öz-yeterliğinin kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Kademelerine İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Ortaokul öğrencilerinin genel olarak STEM öz-yeterlik algıları lise öğrencilerinin algılarına göre daha yüksektir. Alt boyutlar açısından da ortaokul öğrencilerinin ayrı ayrı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları lise öğrencilerinin algılarına göre daha yüksektir. Potvin ve Hasni (2014) araştırma bulgularıyla benzer şekilde öğrencilerin okul yıllarının sonuna kadar fen ve teknolojiye yönelik algılarının çok iyi olduğunu ancak son sınıfa geldiklerinde algılarında önemli oranda azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının liseye geçişte azalması, üst sınıflara geçtikçe öğretim programlarında STEM disiplinlerinin daha ayrıntılı olarak yer almasından, konu yoğunluğu sebebiyle öğrencilerin zorluk hissetmeleri ve dolayısıyla yapabileceklerine dair inançlarının azalmasından kaynaklanıyor olabilir. Potvin ve Hasni (2014), fen bilimlerinin diğer tüm derslere kıyasla sınıf seviyesi arttıkça daha zor olarak algılandığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Özgen ve Bindak (2011) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin Matematik öz-yeterlik algılarının 12. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin Fen, Teknoloji ve Mühendislik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları da annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları ise annesi ilköğretim, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin algılarından daha düşüktür. Öğrencilerin matematik alanındaki öz-yeterlik algılarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermesi, ilköğretim, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan annelerin, okuryazar olmayan annelere göre çocuklarına eğitsel destek olma fırsatlarının daha fazla olmasına ve dolayısıyla öğrencilerin kendilerini bu alanda yeterli hissetmelerine sebep olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ile aynı doğrultuda Aydın, Saka ve Guzey (2017) ve İçel (2019) çalışmalarında, öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumlarının annelerinin

eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bulguların tersine Karakaya ve Avgın'ın (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin STEM'e ilişkin görüşleri üzerinde annenin eğitim seviyesinin büyük bir etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Aktürk ve Aylaz (2013) ise çalışmalarında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öz-yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Alt boyutlar açısından Karakaya ve Avgın'ın (2016) öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre mühendislik tutumlarının farklılaşmadığı ve matematik tutumlarının farklılık gösterdiği bulgusu (annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine) mevcut çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır. Benzer olarak Özgen ve Bindak (2011) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının okuryazar olmayanlara ve ilkokul mezunlarına göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

### **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyine İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları, babası üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin algılarından daha düşüktür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları, babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin algılarından daha düşüktür. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin fen ve matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları babası lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin algılarından düşüktür. Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin fen ve matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin algılarından düşüktür. Öğrencilerin Teknoloji ve Mühendislik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ise babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırma bulgularına paralel İçel (2019) çalışmasında öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumlarının babalarının eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Özgen ve Bindak (2011) çalışmalarında öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre matematik öz-yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir. Babaları üniversite eğitimi görmüş öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Karakaya ve Avgın'ın (2016) çalışması STEM'in alt boyutları açısından mevcut çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre matematik tutumları farklılık gösterirken (babası üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler lehine) mühendislik tutumlarının farklılaşmadığı yönünde araştırma bulgusuyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Dilek (2019) çalışmasında araştırma bulguları ile benzer olarak öğrencilerin Teknolojik öz-yeterlik algıları ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

## **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları; başarı düzeyi iyi, orta ve geçer olan öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları, başarı düzeyi orta ve geçer olan öğrencilerin algılarından yüksektir. Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin fen ve matematik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları, başarı düzeyi iyi, orta ve geçer olan öğrencilerin algılarından yüksektir. Ayrıca akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin bu alanlara yönelik algıları, başarı düzeyi orta ve geçer olan öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ise başarı düzeyi orta olan öğrencilerin algılarından yüksektir. Araştırma bulgusuyla aynı doğrultuda Zeldin vd. (2008), çalışmalarında başarı deneyimlerinin STEM öz-yeterlik algılarının oluşması ve gelişmesinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schunk (1981), öz yeterliğin motive edici etkileri olduğu için özellikle çocukların başarıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilişsel kuramın ilkelerine göre bireylerin başarabileceklerine inandıkları, yani öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görevleri yerine getirme ve kendilerini daha az yeterli hissettikleri görevlere daha az girme olasılıkları daha fazladır (Zeldin vd., 2008). Aktamış vd. (2016) ve Uğraş (2018) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada fen öz-yeterlik algısı ile fen bilimleri başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Öz-yeterlik araştırmacıları, öğrencilerin fen etkinliklerinde zor görevlerin ve durumların üstesinden gelmek için gösterdikleri çabaların, bilimdeki başarının nihai kanıtının bir göstergesi olduğuna inanırlar (Britner ve Pajares, 2001).

## **Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Çevresindeki Rol Modellerin Varlığına İlişkin STEM Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri**

Çevresinde STEM alanlarında rol model olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algıları, rol model olmayan öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alt boyutlarında da çevresinde rol model olan öğrencilerin algıları, çevresinde rol model olmayan öğrencilerin algılarından yüksektir. Zeldin ve Pajares'in (2000) STEM kariyerlerindeki kadınlarla yürüttüğü çalışma, sosyal iknalar ve dolaylı deneyimlerin, öz-yeterlik inançlarının birincil kaynakları olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla STEM öz-yeterlik inançlarının rol modellerden etkilenme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin STEM öz-yeterlik algılarının lise öğrencilerinden yüksek olmasından hareketle lisede STEM alanlarına ilişkin çeşitli faaliyetlere yer verilebilir. Kız öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden düşük olması sonucunun

araştırılması için kız öğrencilerle ayrıntılı görüşmeler yapılabilir. Çevresinde rol model olan öğrencilerin STEM öz-yeterlik algılarının yüksek olması sonucu dikkate alınarak bilim adamlarına ait biyografik filmlerle, bilim adamlarıyla söyleşilerle vb. öğrencilerin öz-yeterlik algıları artırılabilir.

#### Kaynaklar

- Aktamış, H., Özenoğlu-Kiremit, H. & Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Aktürk, Ü. & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Aydın, G., Saka, M. & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802.
- 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>
- Barak, M. (2012). Teaching engineering and technology: cognitive, knowledge and problem-solving taxonomies. *Journal of Engineering, Design, and Technology*, 11(3), 316-333. <https://doi.org/10.1108/JEDT-04-2012-0020>
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7(4), 271-285.
- Dilek, T. (2019). *Lise 12. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanlarına yönelik ilgi ile fen ve teknoloji okuryazarlık özyeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dou, R. (2017). The interactions of relationships, interest, and self-efficacy in undergraduate physics. Dayton (Ohio) Regional STEM Center [DRSC].
- Ergün, A. (2019). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından STEM kariyer ilgisine cinsiyetin etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.603981>
- Franz-Odendaal, T. A., Blotnicky, K., French, F. & Joy, P. (2016). Experiences and perceptions of STEM subjects, careers, and engagement in STEM activities among middle school students in the maritime provinces. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/14926156.2016.1166291>



- Gökçe-Tekin, Ö. (2022). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin STEM öz-yeterlik alguları ve STEM kariyer ilgileri ile problem çözme becerileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Halim, L., Abd Rahman, N., Wahab, N. & Mohtar, L. E. (2018). Factors influencing interest in STEM careers: An exploratory factor analysis. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(2), 1-34.
- Halim, L., Rahman, N. A., Ramli, N. A. M. & Mohtar, L. E. (2018). Influence of students' STEM self-efficacy on STEM and physics career choice. *AIP Conference Proceedings* içinde (c. 1923, s. 1). AIP Publishing LLC.
- Hom, E. J. (2014). *What is STEM education?* *Livescience*. <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> sayfasından erişilmiştir.
- Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in k-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- İçel, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnelemi)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karahan, E. & Bozkurt, G. (2017). STEM eğitiminde matematik odaklı gerçek dünya problemleri ve matematiksel modelleme. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* içinde (s. 347-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, F. & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards STEM. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4104> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik alguları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Erdoğmuş, F. U. (2021). Secondary school students' basic STEM skill levels according to their self-perceptions: A scale adaptation. *Participatory Educational Research*, 8(1), 423-437. <https://doi.org/10.17275/per.21.25.8.1> sayfasından erişilmiştir.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <http://hdl.handle.net/10760/7363> sayfasından erişilmiştir.
- Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276.
- MSDE. (2012). *STEM education definition*. Baltimore, MD: Maryland State STEM Standards of Practice.

- Murphy, M. C., Steele, C. & Gross, J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18, 879-885.
- NRC. (2011). *Successful K-12 STEM education: identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington D.C: National Academies Press.
- NRC. (2012). *A Framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington D.C: The National Academies Press.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 784-802. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9512-x> sayfasından erişilmiştir.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.73.1.93> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, M. S. (2002). Using the social cognitive model to explain vocational interest in information technology. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 1.
- Türker, B. (2013). *Yüksek başarılı öğrencilerin FeTeMM kariyer tercihlerini belirleyen faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğraş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç, üst bilişsel farkındalık ve fen öz-yeterlik algısının fen bilimleri başarısına etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 17-32. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.147.2>
- Van Aalderen-Smeets, S. I., Walma van der Molen, J. H. & Xenidou-Dervou, I. (2019). Implicit STEM ability beliefs predict secondary school students' STEM self-efficacy beliefs and their intention to opt for a STEM field career. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(4), 465-485. <https://doi.org/10.1002/tea.21506>
- Wagstaff, I. R. (2014). *Predicting 9th graders' science self-efficacy and STEM career intent: a multilevel approach*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Wharton, N. P. (2019). *The impact of a science fair on high school students' feelings of self-efficacy in STEM*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L. & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of*

*Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058. <https://doi.org/10.1002/tea.20195>

Zeldin, A. L. & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215–246. <https://doi.org/10.3102%2F00028312037001215>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

### Extended Summary

STEM is formed by combining the concepts of Science, Technology, Engineering and Mathematics. STEM is based on educating students with an interdisciplinary approach in these four areas. In this respect, STEM integrates these disciplines into a real-life learning approach rather than teaching them as different subjects (Hom, 2014). STEM education aims to provide students with behaviors integrated with STEM content such as inquiry, logical reasoning, and collaboration (MSDE, 2012). Bringing these skills to students, especially with real life problems, serves STEM education quite a lot because the study of the students on a problem scenario that has been transferred or created through a context which they have directly experienced makes STEM education more meaningful (Karahan and Bozkurt, 2017). In order to achieve the STEM educational goals, first of all, students are expected to have a self-efficacy perception about STEM.

In his study, Kurbanoglu (2004) suggested measuring the self-efficacy levels of students/participants as well as their knowledge levels in evaluating all kinds of curriculum. In this way, he stated that with the curriculum, it will be possible to evaluate not only the knowledge but also the capacity to gain experience. With the current study, it was determined whether there was a change in STEM self-efficacy perceptions of students during the transition from middle school to high school, and if there was a change, in which direction it was. In terms of being a product evaluation, this study is a needs analysis for the studies to be carried out within the scope of integrating STEM education into curriculum. In addition, the fact that there has not been any study in Türkiye examining the STEM self-efficacy perceptions of students in the transition from middle school to high school makes this study significant in terms of its contribution to the literature. The aim of the study is to determine whether the STEM self-efficacy perceptions of middle and high school students change in terms of their gender, school level, academic achievement, education level of their mother and father and the presence of role models around them.

Quantitative research method was used in this research in which STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) self-efficacy perceptions of middle and high school students was examined. In the research, the quantitative research approach and the survey model were used. The

participants of the research consisted of 827 students studying in the 8<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades in Turkey in 2020-2021 Academic Year. "STEM Self-Efficacy Perception Scale" was used to measure STEM self-efficacy perceptions of the students. In the analysis of the data, Mann Whitney-U test was used since the data were not normally distributed in paired group comparisons (gender, school level, presence of role models). The Kruskal Wallis-H test was used in the comparison of groups of three or more (parental education levels, academic achievement).

When the mean scores of the students for the STEM Self-Efficacy Perception Scale and the sub-dimensions of the scale were examined, it was determined that  $\bar{X}=3.74$  (high) for STEM-SPS and the scores of the students were high in Science ( $\bar{X}=3.61$ ), Engineering ( $\bar{X}=3.67$ ) and Mathematics ( $\bar{X}=3.71$ ). The scores were middle level in Technology sub-dimension ( $\bar{X}=3.39$ ). There was a significant difference in the scores of male and female students for the general STEM-SPS scale ( $U=75446$ ;  $p<0.05$ ). Accordingly, it was determined that the scores of the male students were higher than that of the female students. There was a significant difference in favor of the male students in terms of gender in the dimensions of Science ( $U=76816$ ;  $p<0.05$ ) and Technology ( $U=70448$ ;  $p<0.05$ ). On the other hand, no significant difference was observed in Engineering ( $U=82480.50$ ;  $p>0.05$ ) and Mathematics ( $U=79318$ ;  $p>0.05$ ) dimensions in terms of gender. For the STEM-SPS in general, it was observed that there was a significant difference between middle and high school students in terms of school level ( $U=68804$ ;  $p<0.05$ ). Accordingly, it was determined that the scores of the middle school students were higher than those of the high school students. There was a significant difference in favor of the middle school students in terms of school level in the sub-dimensions of Science ( $U=64891.50$ ;  $p<0.05$ ), Technology ( $U=72326$ ;  $p<0.05$ ), Engineering ( $U=75539$ ;  $p<0.05$ ) and Mathematics ( $U=77317$ ;  $p<0.05$ ). It was determined that STEM self-efficacy perception level of the students did not differ significantly in terms of the education level of their mothers ( $X^2=8.857$ ;  $p>0.05$ ). There was no significant difference between the groups in the dimensions of Science ( $X^2=6.986$ ;  $p>0.05$ ), Technology ( $X^2=4.481$ ;  $p>0.05$ ) and Engineering ( $X^2=2.270$ ;  $p>0.05$ ). However, in the mathematics sub-dimension, there was a significant difference between the groups ( $X^2=21.470$ ;  $p<0.05$ ). STEM self-efficacy perception levels of the students differed significantly in terms of the education level of their fathers ( $X^2=21.236$ ;  $p<0.05$ ). Significant differences were observed in the dimensions of Science ( $X^2=17.751$ ;  $p<0.05$ ) and Mathematics ( $X^2=30.690$ ;  $p<0.05$ ). On the other hand, there was no significant difference between the groups in the Technology ( $X^2=1.305$ ;  $p>0.05$ ) and Engineering ( $X^2=1.874$ ;  $p>0.05$ ) dimensions of the scale. It was determined that STEM self-efficacy perception levels of the students differed significantly in terms of their academic achievement levels ( $X^2=77.687$ ;  $p<0.05$ ). Significant differences were found in the sub-dimensions of Science ( $X^2=59.950$ ;  $p<0.05$ ), Technology ( $X^2=15.402$ ;  $p<0.05$ ), Engineering ( $X^2=13.478$ ;  $p<0.05$ ) and Mathematics ( $X^2=83.149$ ;  $p<0.05$ ). A significant difference was observed in the STEM-SPS

scores of the students in terms of the presence of role models around them ( $U=61559$ ;  $p<0.05$ ). Accordingly, it was found that the scores of the students who have role models around them are higher than the students who do not have role models. There was a significant difference in terms of the presence of role model in Science ( $U=61988.50$ ;  $p<0.05$ ), Technology ( $U=75790$ ;  $p<0.05$ ), Engineering ( $U=74599$ ;  $p<0.05$ ) and Mathematics ( $U=60376.50$ ;  $p<0.05$ ) dimensions. The differentiation of each dimension is in favor of students who have role models around them.

In the study, general STEM self-efficacy perceptions of the middle and high school students are high. Halim et al. (2018) also found that STEM self-efficacy perceptions of the students were high in their study conducted with high school students in line with the findings of this research. In general, STEM self-efficacy perceptions of the male students are higher than the ones of the female students. Contrary to the findings, Karakaya and Avgın (2016) concluded that gender had no effect on the views of the students on STEM. Similarly, Korkmaz et al. (2021) also concluded, in their study, that there is a similarity in terms of gender between the students in Science and Engineering-Technology factors. Middle school students generally have higher STEM self-efficacy perceptions than high school students. In parallel with the research findings, Potvin and Hasni (2014) found that student perceptions of science and technology were very good until the end of their school years, but there was a significant decrease in their perception levels when they reached the final year. The decrease in STEM self-efficacy perceptions of the middle school students in the transition to high school may be due to the fact that STEM disciplines are included in high school curriculum in more detail, students feel difficulty due to the course load and therefore, their belief in what they can do may have decreased. STEM self-efficacy perceptions of the students did not differ significantly in terms of the education level of their mothers. In line with the research findings, Aydın et al. (2017) and İçel (2019) concluded in their studies that the attitudes of the students towards STEM do not differ in terms of the educational level of their mothers. Contrary to the findings, in the study conducted by Karakaya and Avgın (2016) with middle school students, it was concluded that the education level of the mothers of the students had a great effect on the student views on STEM. Aktürk and Aylaz (2013), on the other hand, concluded in their study that as the education level of the mothers of the students increased, their self-efficacy increased, as well. STEM self-efficacy perceptions of the students differed significantly in terms of the education level of their fathers. In line with the research findings, İçel (2019) found that the attitudes of the students towards STEM did not differ in terms of the education level of their fathers. STEM self-efficacy perceptions of the students differed significantly in terms of their academic achievement levels. In line with the research findings, Zeldin et al. (2008) concluded in their study that success experiences are also an important factor in the formation and development of STEM self-efficacy perception. Schunk (1981) stated that since self-efficacy has motivating effects, it is

especially effective on the success of children. STEM self-efficacy perceptions of the students who have role models in STEM fields around them are higher than those of the students who do not have any role models. The study of Zeldin and Pajares (2000) conducted with women in STEM careers showed that social persuasions and indirect experiences are primary sources of self-efficacy beliefs. Therefore, it can be said that STEM self-efficacy beliefs are highly likely to be influenced by role models.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %25 oranda katkı sağlamıştır. Birinci yazar araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlamaya katkı sağlamıştır. İkinci ve üçüncü yazar ise danışmanlık, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına katkıda bulunmuştur.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırma, SDK-2022-2811 numarası ile İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu Başkanlığının 8.04.2021 tarih ve 2021/8-27 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



## Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Etkili Okul ile İlgili Görüşleri

## The Views of Teachers and School Administrators on Effective School

Kürşad Yılmaz, Mustafa Çelik

## Yazar Bilgileri

**Kürşad Yılmaz**

Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri,  
[kursad.yilmaz@dpu.edu.tr](mailto:kursad.yilmaz@dpu.edu.tr)

**Mustafa Çelik**

Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya  
Dumlupınar Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim  
Bilimleri,  
[mustafa.celik@dpu.edu.tr](mailto:mustafa.celik@dpu.edu.tr)

## ÖZ

Bu araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul ile ilgili görüşlerinin “yönetim ve yönetici, öğretmen, öğrenci, program, çevre ve okul kültürü” olmak üzere altı temel boyutta belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde kamu okullarında çalışan 380 öğretmen ve okul yöneticisi bulunmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış bir görüş formu ile toplanmıştır. Analizlerde içerik analizi ve nicel betimsel analizler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yönetim ve yönetici boyutunda beş tema; öğretmen boyutunda okul yöneticileri için altı, öğretmenler için yedi tema; öğrenci boyutunda iki tema; program boyutunda iki tema; çevre boyutunda iki tema ve okul kültürü boyutunda dört tema belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin yarıya yakını yönetim ve yönetici ile öğretmen temalarında toplanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler yönetim ve yönetici boyutunda en çok yönetim anlayışı, öğretmen boyutunda eğitim-öğretim süreci, program boyutunda program özellikleri, çevre boyutunda okul, okul kültürü boyutunda ise olumlu ve destekleyici bir ortam temalarına vurgu yapmıştır. Öğrenci boyutunda okul yöneticileri en çok okul ortamı temasına vurgu yaparken öğretmenler öğrenci özellikleri temasına vurgu yapmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda ve bu araştırmada tespit edildiği gibi etkili okullar için en önemli iki değişkenin öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu unutulmamalıdır.

## Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**

Etkili Okul  
Okul Yöneticileri  
Öğretmenler  
Eğitim

**Keywords**

Effective School  
School Administrators  
Teachers  
Education

**Makale Geçmişi**

Geliş: 29.09.2022  
Düzeltilme: 26.12.2022  
Kabul: 05.01.2023

## ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the opinions of school administrators and teachers about effective school in six basic dimensions (administration and administrator, teacher, student, program, environment and school culture) in this study. There are 380 teachers and school administrators working in public schools in the sample of the survey model research. Data were collected with a semi-structured view form. Content analysis and quantitative descriptive analyzes were used in the data analyses. According to the findings, five themes in the dimension of administration and administrator, six themes for school administrators and seven themes for teachers in the dimension of teacher, two themes in the dimension of the student, two themes in the dimension of the program, two themes in the dimension of environment, and four themes in the dimension of school culture. Nearly half of the participants' views were gathered under the themes of administration and administrators and teachers. School administrators and teachers mostly emphasized the administration styles theme in the dimension of administration and administrator, the education-teaching process theme in the dimension of teacher, the program features theme in the dimension of the program, the school theme in the dimension of environment, and positive and supportive atmosphere theme in the dimension of school culture. In the dimension of the student, school administrators mostly emphasized the theme of school atmosphere, while teachers emphasized the theme of student characteristics. It should not be forgotten that the two most important variables for effective schools, as determined in previous studies and in this study, are teachers and school administrators.

## Makale Türü

Araştırma

## Önerilen Atıf

Yılmaz, K. & Çelik, M. (2023). Öğretmen ve okul yöneticilerinin etkili okul ile ilgili görüşleri. *TEBD*, 21(1), 260-286. <https://doi.org/10.37217/tebd.1184013>



## Giriş

Etkili okul üzerinde birçok çalışma ya da kavramlaştırma yapılmıştır. Ancak etkili okul tanımlanması zor bir kavramdır (Balci, 2002). Çünkü doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmet olan eğitim karmaşık ve çok yönlüdür. Bundan dolayı eğitim hizmetini sunan okulların başarı değerlendirmeleri de problemlidir. Örneğin eğitimin amacını sadece akademik başarıya indirgeyerek başarı değerlendirmesi yapılması eğitimin önemli amaçlarından biri olan kişiliğin geliştirilmesi amacının ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Ya da iyi insan veya vatandaş yetiştirme amacına göre değerlendirme yapmak ve buna uygun standart ölçütler koymak oldukça zor görünmektedir. Bu zorluklardan da kaynaklı olarak etkili okullar ile ilgili birçok tanım yapılmış ve etkili okullar genellikle çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Klopf, Schelden ve Brennan (1982) etkili okulu “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun düzeyde sağlanması için en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamıştır (aktaran Balci, 2002). Buna göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, başka bir deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşması (Lezotte, 1991) ile ilgilidir. Bu bağlamda etkili okul, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerin bütün yönlerden gelişmelerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili herkesin beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlanabilir (Şişman ve Turan, 2004). Aslında özü itibarıyla etkili okul, bir “kalite okulu” anlayışı olarak mevcut okulun geliştirilmesidir (Baştepe, 2002).

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası, bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olduğu düşüncesidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir. Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmakla beraber araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım ortak özellikler de bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Araştırmalara göre etkili okulların bazı özellikleri şunlardır (Baştepe, 2002):

- 1) Okulun tutarlı bir eğitim-öğretim ve yönetim politikası vardır.
- 2) Okulun yönetim ve eğitim kadrosu eğitimin ve okulun amaçlarını vurgulamış ve bu amaçlar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.
- 3) Okul eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine katılımı sağlayacak ve katılımı özendirerek bir yapıya sahiptir.
- 4) Okul açık ve sürekli bir iletişime sahiptir.
- 5) Okul yöneticisi olumlu, destekleyici bir yönetim; yakından ve sürekli bir denetim biçimi sergilemektedir.

- 6) Okul, öğretmen ve diğer çalışanların görevlerini ve etkinliklerini etkili bir şekilde planlamıştır.
- 7) Okul, öğretmenleri ve diğer çalışanları mesleki yönden geliştirecek programlara sahiptir.
- 8) Okulda öğretmenlere bireysel olarak saygı gösterilir ve öğretmenler desteklenir.

Bazı küçük farklılıklar olmakla birlikte yukarıda sıralanan maddelerde ve farklı araştırmalarda (Balcı, 1993; Şişman, 2002; Zigarelli, 1996) belirtildiği gibi etkili okulların boyutları olarak genellikle “*Yönetim ve Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Program, Çevre ve Okul Kültürü*” boyutları kullanılmıştır. Bu boyutlar Türkiye’deki etkili okul çalışmalarında da sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin Balcı (1992, 1993) araştırmalarında kullandığı Etkili Okul Anketi’nde “okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli” değişkenlerine yer vermiştir. Balcı (1988, 1991, 1992, 1993, 1996) Türkiye’de etkili okul ile ilgili öncül çalışmalar yapmış, konunun eğitim bilimleri alanyazınına kazandırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Balcı (1988) konu ile ilgili ilk çalışma olan “*Etkili Okul*” adlı makalede etkili okul kavramını, ilgili alanyazın ve araştırmalara dayanarak tanıtmaya çalışmıştır. Balcı’nın 1993 yılında yayımladığı “*Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*” adlı kitap konu ile ilgili ilk kitap niteliğindedir.

Şişman (1996) da “*Etkili Okul Yönetimi: İlkokullarda Bir Araştırma*” başlıklı araştırmada kullandığı veri toplama aracıda “etkili yönetici, etkili öğretmen, etkili öğrenci, etkili okul programı ve eğitim-öğretim süreci, etkili okul kültürü-ortamı ve etkili okul çevresi-veliler” boyutlarını kullanmıştır. Şişman (2002) “*Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*” adlı kitabında da bu boyutları okulun etkililiği ile ilgili boyutlar olarak ele almıştır. Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen etkili okul ölçeği de “yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler” alt boyutlarından oluşmuştur. Bu bağlamda bu araştırmada da katılımcıların görüşleri “*Yönetim ve Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Program, Çevre ve Okul Kültürü*” boyutlarında belirlenmeye çalışılmıştır.

Balcı (1992) ve Şişman (1996) tarafından geliştirilen veri toplama araçları Türkiye’deki etkili okul araştırmalarında sıklıkla kullanılmıştır. Bu yazarların çalışmalarında ve yazarların veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalarda genellikle, katılımcıların görev yaptıkları okulların etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Polatcan ve Cansoy’un (2018) araştırmasına göre de Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmalarında en çok çalışılan konulardan biri, okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleridir. Bazı araştırmalarda ise etkili okullara ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri (Ertürk ve Memişoğlu, 2018; Helvacı ve Aydoğan, 2011) belirlenmiştir. Helvacı ve Aydoğan (2011) öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin “eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi-kültürü ve okul aile-veli ilişkisi” olmak üzere dört ana tema altında toplandığını belirlemiştir. Ertürk ve Memişoğlu (2018) tarafından yapılan

araştırmada ise öğretmenlerin etkililik ve etkili okul kavramlarını nasıl açıkladıkları ve etkili okulun nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler etkili bir okuldaki öğretmenler arasında iş birliği olması gerektiğine; öğrencilerin meraklı ve araştırmacı olması gerektiğine; okul müdürünün ise adaletli, anlayışlı, hoşgörülü ve öğretmenlere rehberlik edebilecek yetkinliğe sahip bir lider olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki etkili okul üzerindeki en önemli iki değişken etkili okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Etkili okul, geçerli anlayış ve uygulamaların değiştirilmesini gerektiren çağdaş bir yenileşme hareketi olup gerçekleşmesi bir eğitim liderliği konusudur (Baştepe, 2002) ve etkili okula ulaşmada ilk adım etkili yöneticidir (Balcı, 2002). Turgut'un (2021) araştırmasına göre, etkili okul ile liderlik arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca etkili okullar ile öğretmen performansı arasındaki yakın ilişkinin ampirik olarak kanıtlandığı da bilinmektedir. Öğretmenler sınıf içi süreçlerin ve bu anlamda eğitim-öğretim etkinliklerinin temel aktörüdür (Şişman, 2002). Bu bağlamda bu araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkili okullarda yönetim ve yönetici hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Etkili okullarda öğretmen hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
3. Etkili okullarda öğrenci hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
4. Etkili okullarda program hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
5. Etkili okullarda çevre ile ilişkiler hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
6. Etkili okullarda okul kültürü hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren-örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte veya hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2021).

## Evren-Örnekleme

Araştırmanın evreni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yürütülen bir tezsiz yüksek lisans programına devam eden ve bir kamu okulunda görev yapan 400 öğretmen/müdürden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına uygulama yapılmıştır. Ancak uygulanan görüş formlarından kullanılabilir durumda olan 380 tanesi ile analizler yapılabilmektedir. Araştırmaya katılanları 119'u (%31,30) okul yöneticisi, 261'i (%68,70) öğretmendir. Katılımcıların 26'sı (%6,84) okul öncesi eğitim okullarında, 147'si (%38,69) ilkokullarda, 119'u (%31,32) ortaokullarda, 17'si (%4,47) Anadolu liselerinde, 54'ü (%14,21) mesleki-teknik liselerde, 17'si (%4,47) diğer eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüş formu ile toplanmıştır. Görüş formu oluşturulurken ilgili alanyazın (Balci, 1988, 2002; Şişman, 1996, 2002) taranmış ve etkili okullar ile ilgili değerlendirmelerin genelde altı temel boyutta yapıldığı belirlenmiştir: 1) Yönetim ve Yönetici, 2) Öğretmen, 3) Öğrenci, 4) Program, 5) Çevre, 6) Okul Kültürü. Görüş formu oluşturulduktan sonra eğitim yönetimi alanından iki, ölçme değerlendirme alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar soruların ifade ediliş tarzı ile ilgili öneriler vermiştir. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama kapsamında örnekleme yer almayan iki öğretmen, iki okul yöneticisine form uygulanmıştır. Pilot uygulamada herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır.

Katılımcılara, belirlenen altı boyut ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiş ve "etkili okul denildiğinde akıllarına gelenleri" maddeler hâlinde yazmaları istenmiştir. Katılımcılara belirli bir sınır konulmamış, istedikleri kadar madde yazabilecekleri belirtilmiştir. Formda ayrıca katılımcılardan görev ve okul türü bilgileri de istenmiştir.

Araştırma için gerekli olan izinler Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.03.2022 tarih, 2022-3 sayılı toplantısındaki 8 sayılı kararı ile alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavramlara, kodlara ve temalara ulaşılması amacıyla elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiş, kodlanmış ve her bir ana tema altında alt temalar oluşturulmuştur (Hsieh ve Shannon, 2005). Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodların karşılaştırılmasını kolaylaştırmak için elde edilen frekansların yüzdeleri çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre temaların ve kodların oluşturulması sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı tüm görüş formlarını okumuşlar ve katılımcıların etkili okulları tanımlamak için kullandıkları maddelerin toplandığı kodları ve temaları oluşturmuşlardır. Araştırmacılar ilk önce belirlenen temaların içeriği ve isimlendirilmesi konusunda, daha sonra da farklı temalar altında değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmaya çalışmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği “Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) $\times$ 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %93 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri “Yönetim ve Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Program, Çevre ve Okul Kültürü” olmak üzere altı temel boyutta incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri yönetim ve yönetici boyutunda beş temada, öğretmen boyutunda okul yöneticileri için altı temada, öğretmenler için yedi temada, öğrenci boyutunda iki temada, program boyutunda iki temada, çevre boyutunda iki temada ve okul kültürü boyutunda dört temada toplanmıştır. Katılımcılar bu altı boyutta toplamda 10791 farklı görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin %22,79’u yönetim ve yönetici, %21,39’u öğretmen, %16,26’sı öğrenci, %14,37’si çevre, %12,95’i program, %12,24’ü ise okul kültürü boyutundadır. Bu bulgu okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulda en çok önem verdikleri boyutun “yönetim ve yönetici ile öğretmen” boyutları olduğunun ortaya konması açısından önemlidir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yönetici boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yönetim ve Yönetici Boyutundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f=795	%
Yönetim anlayışı (f=282; %35,47)	Öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan bir yönetim anlayışı	65	23,05
	Adil ve tarafsız yönetim anlayışı	48	17,02
	Karşılıklı sevgi, saygı ve güvenin yer aldığı bir yönetim anlayışı	37	13,12
	Değişime ve gelişime açık ve yenilikçi bir yönetim anlayışı	35	12,41
	Katılımcı, şeffaf ve demokratik yönetim anlayışı	33	11,70
	Çalışanlar arasında destek kültürünün ve olumlu bir okul ikliminin olduğu bir okul ortamı	26	9,22
	Çalışanların düşünce ve fikirlerine değer veren yönetim anlayışı	12	4,26
	Diğer	26	9,22
Eğitim-öğretime önem verme (f=181; %27,77)	Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama	64	35,36
	Eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli hazırlıkların yapılması	50	27,62
	Etkili eğitim-öğretim ortamlarının sağlanması	24	13,26
	Akademik başarının ön planda tutulması	22	12,15
	Sosyal ve kültürel faaliyetlere gerekli önemin verilmesi	21	11,60
Etkili çevre ilişkileri (f=124; %15,60)	Çevre ve eğitim paydaşları ile iş birliği içinde olma	51	41,13
	Aile-veli ile etkili iletişim kurulması	32	25,81
	Eğitim paydaşlarının alınan kararlara katılması	21	16,94
	Eğitim paydaşlarının bilgilendirilmesi	10	8,06
	Eğitim paydaşlarının yönetim işlerinden mutlu olabilmesi	10	8,06

<b>Yönetici özellikleri</b> (f=121; %15,22)	Etkili iletişim becerisine sahip	28	23,14
	Liderlik özelliklerine sahip	21	17,36
	Özverili, empatik, rol model, aidiyet duygusuna sahip	20	16,53
	Yöneticilerin yönetim becerileri konusunda donanımlı	13	10,74
	Etkili zaman yönetimine sahip	12	9,92
<b>Yönetim süreçleri</b> (f=87; %10,94)	Diğer	27	22,31
	Gerçekleştirilebilecek amaç ve hedeflerin belirlenmesi	26	29,89
	Vizyon ve misyonların güncel tutulması	25	28,74
	Sahip olunan kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması	19	21,84
	Yönetim süreçlerinin disiplinli bir şekilde yürütülmesi	14	16,09
	Denetim mekanizmalarını etkin kullanan	3	3,45

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri yönetim ve yönetici boyutunda “yönetim anlayışına” (f=282; %35,47); “eğitim-öğretime önem vermeye” (f=181; %27,77); “etkili çevre ilişkilerine” (f=124; %15,60); “yönetici özelliklerine” (f=121; %15,22) ve “yönetim süreçlerine” (f=87; %10,94) vurgu yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin *yönetim anlayışı* temasında en çok önemli gördüğü konu “öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasıdır” (f=65; %23,05). Ayrıca okul yönetiminin “adil ve tarafsız” (f=48; %17,02); “karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayanan” (f=37; %13,12); “değişime ve gelişime açık ve yenilikçi” (f=35; %12,41); “katılımcı, şeffaf ve demokratik” (f=33; %11,70) bir yönetim anlayışına sahip olmasına da vurgu yapılmıştır. “Çalışanlar arasında destek kültürünün ve olumlu bir okul ikliminin olduğu bir okul ortamı” (f=26; %9,22) da önemli görülmüştür.

Katılımcı okul yöneticilerinin yönetim ve yönetici boyutunda ikinci sırada en çok vurgu yaptığı tema olan *eğitim-öğretime önem verme* (f=181; %27,77) temasında en çok vurgu yaptıkları konu “öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması” (f=64; %35,36) ve “eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli hazırlıkların yapılmasıdır” (f=50; %27,62).

Okul yöneticileri *etkili çevre ilişkileri* temasında “çevre ve eğitim paydaşları ile iş birliği içinde olmayı” (f=51; %41,13) ve “aile-veli ile etkili iletişim kurulmasını” (f=32; %25,81); *yönetici özellikleri* temasında yöneticilerin “etkili iletişim becerisini” (f=28; %23,14) ve “liderlik özelliklerini” (f=21; %17,36); *yönetim süreçleri* temasında “gerçekleştirilebilecek amaç ve hedeflerin belirlenmesini” (f=26; %29,89) ve “vizyon ve misyonların güncel tutulmasını” (f=26; %28,74) vurgulamışlardır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim ve yönetici boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yönetim ve Yönetici Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=1664</i>	<i>%</i>
<b>Yönetim anlayışı</b> (f=560; %33,65)	Adil ve tarafsız yönetim anlayışı	120	21,43
	Değişime ve gelişime açık ve yenilikçi bir yönetim anlayışı	120	21,43
	Öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan bir yönetim anlayışı	65	11,61
	Katılımcı, şeffaf ve demokratik yönetim anlayışı	57	10,18
	Çalışanlar arasında destek kültürünün ve olumlu bir okul ikliminin olduğu bir okul ortamı	34	6,07
	Karşılıklı sevgi, saygı ve güvenin yer aldığı bir yönetim anlayışı	25	4,46
	Yönetimin aktif olarak çalışması	25	4,46
	Çalışanlarını önemseyen yönetim anlayışı	25	4,46
	Çalışanların düşünce ve fikirlerine değer veren yönetim anlayışı	20	3,57
	Okul kurallarının belirgin ve net olması	17	3,04
<b>Eğitim-öğretime önem verme</b> (f=439; %26,38)	Çalışanların yönetim tarafından ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi	13	2,32
	Diğer	39	6,97
	Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama	191	43,51
	Eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli hazırlıkların yapılması	101	23,01
	Etkili eğitim-öğretim ortamlarının sağlanması	70	15,95
<b>Etkili çevre ilişkileri</b> (f=269; %16,17)	Akademik başarının ön planda tutulması	42	9,57
	Sosyal ve kültürel faaliyetlere gerekli önemin verilmesi	35	7,97
	Çevre ve eğitim paydaşları ile iş birliği içinde olma	120	44,60
	Aile-veli ile etkili iletişim kurulması	84	31,23
	Eğitim paydaşlarının alınan kararlara katılması	32	11,90
<b>Yönetici özellikleri</b> (f=243; %14,60)	Eğitim paydaşlarının bilgilendirilmesi	18	6,69
	Toplumun beklentilerinin dikkate alınması	15	5,58
	Liderlik özelliklerine sahip	67	27,57
	Çalışanları motive eden	32	13,17
	Yöneticilerin yönetim becerileri konusunda donanımlı	30	12,35
	Etkili zaman yönetimine sahip	28	11,52
	Yetki, görev ve sorumluluklarda paylaşımcı olabilmek	27	11,11
	Mesleğini profesyonelce yapan	16	6,58
	Liyakat sahibi	14	5,76
	Yöneticiler eleştirilere açık olmalıdır.	11	4,53
<b>Yönetim süreçleri</b> (f=153; %9,19)	Kriz yönetimi becerilerine sahip	10	4,12
	Diğer	8	3,29
	Gerçekleştirilebilecek amaç ve hedeflerin belirlenmesi	34	22,22
	Vizyon ve misyonların güncel tutulması	33	21,57
	Sahip olunan kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması	26	16,99
	Yönetim süreçlerinin disiplinli bir şekilde yürütülmesi	24	15,69
	Çalışanlar arasında koordinasyonun sağlanması	20	13,07
	Diğer	16	10,46

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler yönetim ve yönetici boyutunda “yönetim anlayışına” (f=560; %33,65); “eğitim-öğretime önem vermeye” (f=439; %26,38); “etkili çevre ilişkilerine” (f=269; %16,17); “yönetici özelliklerine” (f=243; %14,60) ve “yönetim süreçlerine” (f=153; %9,19) vurgu yapmıştır.

Katılımcı öğretmenler *yönetim anlayışı* temasında “adil ve tarafsız yönetim anlayışı” (f=120; %21,43), “değişime ve gelişime açık ve yenilikçi bir yönetim anlayışına” (f=120; %21,43) önemli bir vurgu yapmıştır. Öğretmenler *eğitim-öğretime önem verme* temasında “öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması” (f=191; %43,51); *etkili çevre ilişkileri* temasında “çevre ve eğitim paydaşları ile iş birliği içinde olmayı” (f=120; %44,60); *yönetici özellikleri* temasında yöneticilerin “liderlik özelliklerine sahip olmasını” (f=67; %27,57); *yönetim süreçleri* temasında ise



“gerçekleştirilebilecek amaç ve hedeflerin belirlenmesi” (f=34; %22,22) ve “vizyon ve misyonların güncel tutulmasını” (f=33; %21,57) vurgulamışlardır.

Tablo 3’te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmen boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Öğretmen Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=684</i>	<i>%</i>
<b>Eğitim-öğretim süreci</b> (f=179; %26,17)	Eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli araç-gereçlerin sağlanması	45	25,14
	Sınıfta etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması	31	17,32
	Öğrencinin akademik başarısına önem vermeli.	25	13,97
	Öğretmen dersleri için gerekli plan ve hazırlıkları yapmalıdır.	21	11,73
	Öğretmen ulaşılabilir amaç ve hedefler oluşturmalıdır.	17	9,50
	Öğrenciyi merkeze almalıdır.	17	9,50
	Eğitim-öğretim faaliyetlerin farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı.	14	7,82
<b>Pedagojik formasyon bilgisi</b> (f=139; %20,32)	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı.	9	5,03
	Öğrencinin gelişimsel özelliklerine hâkim olmak	76	54,68
	Mesleki bilgilerini güncel tutmak	30	21,58
	Öğretimde teknolojiyi takip etmek ve uygulamak	20	14,39
<b>Paydaşlara dönük davranışlar</b> (f=138; %20,18)	Diğer	13	9,35
	Eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmak	92	66,67
	Etkili okul-aile-veli iş birliği kurabilmesi	32	23,19
<b>Öğrenciye dönük davranışlar</b> (f=121; %17,69)	Diğer	14	10,14
	Öğrencilere karşı adil ve tarafsız olmak	28	23,14
	Öğrencilerine rol model olmak	21	17,36
	Öğrenciye ve görüşlerine değer vermek	18	14,88
	Destekleyici ve takdir eden bir tarzı olmak	18	14,88
	Öğretmenin öğrencilerini öğrenmek için motive etmek	11	9,09
	Diğer	25	20,65
<b>Tutum</b> (f=72; %10,52)	Değişime ve yeniliklere açık olmak	37	51,39
	Görev ve sorumluluklarını bilmek	22	30,56
	Diğer	13	18,05
<b>Okulun bir üyesi olma</b> (f=35; %5,12)	Düzenli ve disiplinli olmak	14	40,00
	Sorunların çözümünde etkin olmak	11	31,43
	Diğer	10	25,57

Katılımcı okul yöneticilerinin öğretmen boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “eğitim-öğretim süreci” (f=179; %26,17); “pedagojik formasyon bilgisi” (f=139; %20,32); “paydaşlara dönük davranışlar” (f=138; %20,18); “öğrenciye dönük davranışlar” (f=121; %17,69); “tutum” (f=72; %10,52) ve “okulun bir üyesi olma” (f=35; %5,12) temaları oluşmuştur.

Katılımcılar *eğitim-öğretim süreci* temasında “eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli araç-gereçlerin sağlanmasına” (f=45; %25,14); *pedagojik formasyon bilgisi* temasında “öğrencinin gelişimsel özelliklerine hâkim olmaya” (f=76; %54,68); *paydaşlara dönük davranışlar* temasında “eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmaya” (f=92; %66,67); *öğrenciye dönük davranışlar* temasında “öğrencilere karşı adil ve tarafsız olmaya” (f=28; %23,14); *tutum* temasında “değişime ve yeniliklere açık olmaya” (f=37; %51,39); *okulun bir üyesi olma* temasında “düzenli ve disiplinli olmaya” (f=14; %40,00) diğer görüşlere göre daha fazla vurgu yapmışlardır.

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen boyutundaki görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Boyutundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f=1624	%
<b>Eğitim-öğretim süreci</b> (f=426; %26,23)	Öğrenciyi merkeze almak	95	22,30
	Öğretmenin dersleri için gerekli plan ve hazırlıkları yapması	68	15,96
	Öğrencinin akademik başarısına önem vermek	59	13,85
	Sınıfta etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak	53	12,44
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde farklı yöntem ve teknikler kullanmak	49	11,50
	Ulaşılabilir amaç ve hedefler oluşturmak	44	10,33
	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak	27	6,34
	Sosyal ve kültürel faaliyetlere önem vermek	18	4,23
	Diğer	13	3,05
<b>Pedagojik formasyon bilgisi</b> (f=379; %23,34)	Öğrencinin gelişimsel özelliklerine hâkim olmak	91	24,01
	Mesleki donanuma sahip ve yeterlilikleri yüksek olmak	65	17,14
	Mesleki bilgilerini güncel tutmak	65	17,14
	Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmak	53	13,99
	Öğretimde teknolojiyi takip etmek ve uygulamak	41	10,83
	Zamanı etkin ve verimli kullanabilmek	36	9,51
	Araştırmacı olmak	14	3,69
	Diğer	14	3,69
<b>Paydaşlara dönük davranışlar</b> (f=291; %17,92)	Eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmak	155	53,26
	Etkili okul-aile-veli iş birliği kurabilmek	100	34,36
	İçinde bulunduğu çevreyi tanımak	26	8,93
	Eğitimin tüm paydaşlarının beklentilerini dikkate almak	10	3,44
<b>Tutum</b> (f=183; %11,27)	Değişime ve yeniliklere açık olmak	103	56,28
	Görev ve sorumluluklarını bilmek	30	16,39
	Öğrenmeye ve öğretmeye karşı istekli olmak	23	12,57
	Meslek etiği ve ahlakına dikkat etmek	19	10,38
	Profesyonel olmak	8	4,37
<b>Öğrenciye dönük davranışlar</b> (f=163; %10,04)	Destekleyici ve takdir eden bir tarzı olmak	35	21,47
	Öğrencilerine rol model olmak	31	19,02
	Öğrencilerine rehberlik etmek	26	15,95
	Öğrencilere karşı adil ve tarafsız olmak	23	14,11
	Öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirebilmek	22	13,50
	Öğrenciye ve görüşlerine değer vermek	18	11,04
	Demokratik bir ortam oluşturmak	8	4,91
<b>Okulun bir üyesi olma</b> (f=112; %6,90)	Okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle uyum içinde çalışmak	36	32,14
	Çözüm odaklı olmak	18	16,08
	Lider özelliklerine sahip olmak	15	13,40
	Düzenli ve disiplinli olmak	11	9,82
	Diğer	32	28,56
<b>Kişilik özellikleri</b> (f=70; %4,31)	Sabırlı, fedakâr, hoşgörülü olmak gibi özellikler	41	58,57
	Eleştiriye açık olmak	13	18,57
	Bireysel farklılıklara saygılı olmak	13	18,57
	Esprili olmak	3	4,29

Katılımcı öğretmenlerin öğretmen boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “eğitim-öğretim süreci” (f=426; %26,23); “pedagojik formasyon bilgisi” (f=379; %23,34); “paydaşlara dönük davranışlar” (f=291; %17,92); “tutum” (f=183; %11,27); “öğrenciye dönük davranışlar” (f=163; %10,04); “okulun bir üyesi olma” (f=112; %6,90) ve “kişilik özellikleri” (f=70; %4,31) temaları oluşmuştur.

Katılımcılar *eğitim-öğretim süreci* temasında “öğrenciyi merkeze almaya” (f=95; %22,30); *pedagojik formasyon bilgisi* temasında “öğrencinin gelişimsel özelliklerine hâkim olmaya” (f=91; %24,01); *paydaşlara dönük davranışlar* temasında “eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmaya” (f=155; %53,26); *tutum* temasında “değişime ve yeniliklere açık olmaya” (f=103; %56,28); *öğrenciye dönük davranışlar* temasında “destekleyici ve takdir eden bir tarzı olmaya” (f=35;

%21,47); *okulun bir üyesi olma* temasında “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle uyum içinde çalışmaya” (f=36; %32,14); *kişilik özellikleri* temasında ise “sabırlı, fedakâr, hoşgörülü olmak” gibi özelliklere (f=41; %58,57) daha fazla vurgu yapmıştır.

Tablo 5’te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenci boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Öğrenci Boyutundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f=510	%
<b>Okul ortamı</b> (f=317; %62,16)	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi etkin kılmak	63	19,87
	Eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin bütün gelişim alanlarını desteklemek	41	12,93
	Demokratik bir okul ortamı sağlamak	39	12,30
	Öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklarını dikkate almak	36	11,36
	Sosyo-kültürel etkinliklere öğrenci katılımını sağlamak	30	9,46
	Güçlü bir okul-aile iş birliği ve iletişim	25	7,89
	Güvenli bir ortam sağlamak	16	5,05
	Bilgi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak	15	4,73
	Derse hazır olmak	13	4,10
	Öğrencilerin mutlu oldukları bir sınıf ortamı sağlamak	12	3,79
	Diğer	27	8,52
<b>Öğrenci özellikleri</b> (f=193; %37,84)	Öğrenmeye karşı istekli	52	26,94
	Sorumluluk sahibi, disiplinli ve planlı	47	24,35
	Kendi amaç ve hedeflerinin farkında olan	21	10,88
	Yüksek akademik başarı beklentisi olan	20	10,36
	Meraklı, sorgulayıcı ve araştırmacı ruhlu	14	7,25
	Farklılıklara saygı duyan ve kabul edebilen	13	6,74
	Millî ve manevî değerleri benimseyen	10	5,18
	Diğer	16	8,30

Katılımcı okul yöneticilerinin *öğrenci* boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “okul ortamı” (f=317; %62,16) ve “öğrenci özellikleri” (f=193; %37,84) temaları oluşmuştur. Okul yöneticileri *okul ortamı* temasında “eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi etkin kılmaya” (f=63; %19,87); “eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin bütün gelişim alanlarını desteklemeye” (f=41; %12,93); “demokratik bir okul ortamı sağlamaya” (f=39; %12,30); “öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklarını dikkate almaya” (f=36; %11,36) ve “sosyo-kültürel etkinliklere öğrenci katılımını sağlamaya” (f=30; %9,46) vurgu yapmıştır.

Okul yöneticileri, etkili okullardaki öğrencilerin “öğrenmeye karşı istekli” (f=52; %26,94); “sorumluluk sahibi, disiplinli ve planlı” (f=47; %24,35); “kendi amaç ve hedeflerinin farkında” (f=21; %10,88); “yüksek akademik başarı beklentisine sahip” (f=20; %10,36); “meraklı, sorgulayıcı ve araştırmacı ruhlu” (f=14; %7,25) olmasını beklemektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenci Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=1245</i>	<i>%</i>
<b>Öğrenci özellikleri</b> (f=664; %53,33)	Sorumluluk sahibi, disiplinli ve planlı	177	26,66
	Öğrenmeye karşı istekli	120	18,07
	Yüksek akademik başarı beklentisi olan	57	8,58
	Çevresine karşı duyarlı ve çevreye uyumlu	51	7,68
	Yeniliklere ve değişime açık	47	7,08
	Meraklı, sorgulayıcı ve araştırmacı ruhlu	46	6,93
	Empatik, farklılıklara saygı duyan ve kabul edebilen	45	6,78
	Kendi amaç ve hedeflerinin farkında olan	39	5,87
	Okul kurallarına uyan	28	4,22
	Topluma faydalı	25	3,77
	Özgüveni yüksek öğrenciler	12	1,81
	Millî ve manevî değerleri benimseyen	11	1,66
	Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip	6	0,90
	<b>Okul ortamı</b> (f=581; %46,67)	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi etkin kılmak	113
Eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin bütün gelişim alanlarını desteklemek		63	10,84
Sosyo-kültürel etkinliklere öğrenci katılımını sağlamak		59	10,15
Güçlü bir okul-aile iş birliği ve iletişim		58	9,98
Bilgi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak		55	9,47
Demokratik bir okul ortamının sağlanması		51	8,78
Öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması		48	8,26
Güvenli bir ortamın sağlanması		23	3,96
Derse hazır olmak		22	3,79
Okulun sahip olduğu imkânların en iyi şekilde değerlendirilmesi		19	3,27
Grup çalışmalarına katılan öğrenciler		15	2,58
Öğrencilerdeki aidiyet duygusunun geliştirilmesi		14	2,41
Yaratıcılığın desteklenmesi		10	1,72
Diğer		31	5,33

Katılımcı öğretmenlerin *öğrenci* boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “öğrenci özellikleri” (f=664; %53,33) ve “okul ortamı” (f=581; %46,67) temaları oluşmuştur.

Öğretmenler etkili okullardaki öğrencilerin “sorumluluk sahibi, disiplinli ve planlı” (f=177; %26,66); “öğrenmeye karşı istekli” (f=120; %18,07); “yüksek akademik başarı beklentisine sahip” (f=57; %8,58); “çevresine karşı duyarlı ve çevreye uyumlu” (f=51; %7,68); “yeniliklere ve değişime açık” (f=47; %7,08) olmasını beklemektedir.

Öğretmenler *okul ortamı* temasında “eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi etkin kılmaya” (f=113; %19,45); “eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin bütün gelişim alanlarını desteklemeye” (f=63; %10,84); “sosyo-kültürel etkinliklere öğrenci katılımını sağlamaya” (f=59; %10,15); “güçlü bir okul-aile iş birliği ve iletişime sahip olmaya” (f=58; %9,98), “bilgi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaya” (f=55; %9,47) vurgu yapmıştır.

Tablo 7’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Program Boyutundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f=409	%
Program özellikleri (f=362; %88,51)	Öğrencilerin özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli olmalı	135	37,29
	Esnek, yaşanabilecek değişikliklere duyarlı, güncel ve yenilikçi olmalı	37	10,22
	Uygulanabilir olmalı	37	10,22
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmalı	30	8,29
	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalı	27	7,46
	Ulaşılabilir amaç ve hedefler yer almalı	25	6,91
	Program hazırlanırken sahip olunan imkânlar göz önünde bulundurulmalı	15	4,14
	Sosyal ve kültürel etkinlikler içermeli	14	3,87
	Günlük yaşamda kullanılacak pratik bilgiler içermeli	13	3,59
	Program bilimsel olmalı	8	2,21
	Program hazırlanırken rehberlik faaliyetleri dikkate alınmalı	6	1,66
	İçeriğine bilimsel projeler eklenmeli	6	1,66
	Etkililiği sürekli değerlendirilmeli	5	1,38
	Öğrencilere yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmalı	4	1,10
Toplum (f=47; %11,49)	Program hazırlanırken çevresel faktörler göz önünde bulundurulmalı	18	38,30
	Program toplumun millî, manevi, evrensel ve ahlaki değerlerini içermeli	12	25,53
	Programlarda toplumun beklentileri de göz önünde bulundurulmalı	8	17,02
	Program hazırlanırken bölgesel yapılar dikkate alınmalı	5	10,64
	Programın uygulanmasında aile-veli desteği ihmal edilmemeli	4	8,51

Tablo 7’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin *program* boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “program özellikleri” (f=362; %88,51) ve “toplum” (f=47; %11,49) temaları oluşmuştur.

Okul yöneticilerinin etkili okullardaki *programların özellikleri* temasında “öğrencilerin özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli olması” (f=135; %37,29); “esnek, yaşanabilecek değişikliklere duyarlı, güncel ve yenilikçi olması” (f=37; %10,22); “uygulanabilir olması” (f=37; %10,22); “farklı öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanması” (f=30; %18,07) ve “öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması” (f=27; %7,46) gerektiğine yaptığı vurgu diğer ifadelerle göre daha fazla vurgulanmıştır.

Katılımcılar *toplum* temasında ise “program hazırlanırken çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması” (f=18; %38,30); “programın toplumun millî, manevi, evrensel ve ahlaki değerlerini içermesi gerektiği” (f=12; %25,53) ve “programlarda toplumun beklentilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini” (f=8; %17,02) vurgulamıştır.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin program boyutundaki görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 8.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Program Boyutundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f=988	%
Program özellikleri (f=863; %87,35)	Öğrencilerin özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli olmalı	207	23,99
	Program uygulanabilir ve işlevsel olmalı	118	13,67
	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalı	102	11,82
	Esnek, yaşanabilecek değişikliklere duyarlı, güncel ve yenilikçi olmalı	88	10,20
	Ulaşılabilir amaç ve hedefler yer almalı	57	6,60
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmalı	47	5,45
	Program hazırlanırken sahip olunan imkânlar göz önünde bulundurulmalı	32	3,71
	Program açık ve anlaşılır olmalı	26	3,01
	Günlük yaşamda kullanılacak pratik bilgiler içermeli	26	3,01
	Program bilimsel olmalı	25	2,90
	Öğrencilere yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmalı	24	2,78
	Sosyal ve kültürel etkinlikler içermeli	22	2,55
	Program teknolojik araç gereçler ile desteklenmeli	22	2,55

	Program kapsamlı olmalı	17	1,96
	Program ekonomik olmalı	15	1,74
	Program hazırlanırken bilişsel bilginin basamaklarına dikkat edilmeli	10	1,16
	Diğer	25	2,90
<b>Toplum</b> (f=125; %12,65)	Program hazırlanırken çevresel faktörler göz önünde bulundurulmalı	51	40,80
	Program toplumun millî, manevi, evrensel ve ahlaki değerlerini içermeli	29	23,20
	Programlarda paydaşların beklentileri de göz önünde bulundurulmalı	16	12,80
	Programın uygulanmasında aile-veli desteği ihmal edilmemeli	15	12,00
	Diğer	14	11,20

Tablo 8’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin *program* boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “program özellikleri” (f=863; %87,35) ve “toplum” (f=125; %12,65) temaları oluşmuştur. Öğretmenlerin etkili okullardaki *programların özellikleri* temasında “öğrencilerin özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli olması” (f=207; %23,99); “uygulanabilir olması” (f=118; %13,67); “öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması” (f=102; %11,82); “esnek, yaşanabilecek değişikliklere duyarlı, güncel ve yenilikçi olması” (f=88; %10,20) ve “ulaşılabilir amaç ve hedeflerin yer alması” (f=57; %6,60) gerektiği diğer ifadelerle göre daha fazla vurgulanmıştır.

Katılımcılar *toplum* temasında ise “program hazırlanırken çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması” (f=51; %40,80); “programın toplumun millî, manevi, evrensel ve ahlaki değerlerini içermesi” (f=29; %23,20); “programlarda paydaşların beklentilerinin de göz önünde bulundurulması” (f=16; %12,80) ve “programın uygulanmasında aile-veli desteğinin ihmal edilmemesi” (f=15; %12,00) gerektiği vurgulanmıştır.

Tablo 9’da araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çevre boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Çevre Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=428</i>	<i>%</i>
<b>Okul</b> (f=389; %90,89)	Okul-aile iş birliğinin güçlü olması	127	32,65
	Çevre ile iş birliğinin güçlü olması	126	32,39
	Okulun ve öğretmenlerin çevreye duyarlı olması	55	14,14
	Öğrencinin akademik başarısında çevrenin önemini anlatmak	33	8,48
	Okul paydaşlarının birlikteliğinin sağlanması	22	5,66
	Güvenli bir çevrenin oluşturulması	16	4,11
	Okul, çevrenin saygı duyduğu bir kurum olmalı.	10	2,57
<b>Topluma katkı</b> (f=39; %9,11)	Topluma katkı sağlama	29	74,36
	Çevreye katkı sağlama	10	25,64

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çevre boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “okul” (f=389; %90,89) ve “topluma katkı” (f=39; %9,11) temaları oluşmuştur. Okul yöneticileri *okul* temasında “okul-aile iş birliğinin güçlü olmasına” (f=127; %32,65); “çevre ile iş birliğinin güçlü olmasına” (f=126; %32,39) ve “okulun ve öğretmenlerin çevreye duyarlı olmasına” (f=55; %14,14) vurgu yapmıştır. *Topluma katkı* temasında ise “topluma katkı sağlama” (f=29; %74,36) ve “çevreye katkı sağlama” (f=10; %24,64) ifadeleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.



**Tablo 10.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevre Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=1123</i>	<i>%</i>
<b>Okul</b> (f=972; %86,55)	Okul-aile iş birliğinin güçlü olması	336	34,57
	Çevre ile iş birliğinin güçlü olması	270	27,78
	Okulun ve öğretmenlerin çevreye duyarlı olması	137	14,09
	Öğrenciyi merkeze alan bir anlayış	108	11,11
	Öğrencinin akademik başarısında çevrenin önemini anlatmak	46	4,73
	Öğretmene değer verilen bir çevre oluşturabilmek	27	2,78
	Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak çevre oluşturabilme	27	2,78
<b>Topluma katkı</b> (f=151; %13,45)	Güvenli bir çevrenin oluşturulması	21	2,16
	Topluma katkı sağlama	110	72,85
	Çevreye katkı sağlama	41	27,15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “okul” (f=972; %86,55) ve “topluma katkı” (f=151; %13,45) temaları oluşmuştur. Öğretmenler okul temasında “çevre ile iş birliğinin güçlü olmasına” (f=336; %34,57); “okul-aile iş birliğinin güçlü olmasına” (f=270; %27,78) ve “okulun ve öğretmenlerin çevreye duyarlı olmasına” (f=137; %14,09) vurgu yapmıştır. *Topluma katkı* temasında ise “topluma katkı sağlama” (f=110; %72,85) ve “çevreye katkı sağlama” (f=41; %27,15) ifadeleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 11’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul kültürü boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Okul Kültürü Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=366</i>	<i>%</i>
<b>Olumlu ve destekleyici bir ortam</b> (f=176; %48,09)	Eğitim/okul paydaşları ile güçlü bir iletişim ve iş birliği	103	58,52
	Karşılıklı saygı ve sevginin olduğu bir okul kültürü	15	8,52
	Olumlu okul ikliminin oluşturulması	12	6,82
	Destekleyici bir okul kültürü	11	6,25
	Görev ve sorumluluk bilincine sahip paydaşlar	11	6,25
	Aidiyet duygusunun var olduğu bir okul kültürü	6	3,41
	Ortak inançlara sahip olmak	5	2,84
	Dayanışmanın var olduğu bir okul kültürü	5	2,84
	Diğer	8	4,55
<b>Yönetim</b> (f=95; %25,96)	Gelişime, değişime ve dönüşüme açık olma	48	50,53
	Vizyon ve misyon sahibi olma	12	12,63
	Yapılan işlerde süreklilik sağlanması	10	10,53
	Yenilikçi bir okul olabilme	8	8,42
	Sorunların çözümüne katılım	7	7,37
	Disiplinli çalışmak	6	6,32
	Liderlik uygulamalarının var olduğu bir okul kültürü	4	4,21
<b>Topluma duyarlı olma</b> (f=48; %13,11)	Toplumun kültürel değerlerinin göz önünde bulundurulması	23	47,92
	Okulun hedeflerinin çevre ile paylaşılması	17	35,42
	Toplumun beklentilerinin göz önünde bulundurulması	8	16,67
<b>Öğrenci</b> (f=47; %12,84)	Akademik başarının ödüllendirilmesi	19	40,43
	Güvenli bir çevrenin oluşturulması	13	27,66
	Huzurlu bir öğrenme ortamının sağlanması	7	14,89
	Diğer	8	17,02

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul kültürü boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “olumlu ve destekleyici bir ortam” (f=176; %48,09); “yönetim” (f=95; %25,09); “topluma duyarlı olma” (f=48; %13,11) ve “öğrenci” (f=47; %12,84) temaları oluşmuştur. Okul yöneticileri, *olumlu ve destekleyici bir ortam* temasında “eğitim/okul paydaşları ile güçlü bir iletişim ve iş birliği” (f=103; %58,52); *yönetim*



temasında “gelişime, değişime ve dönüşüme açık olmaya” (f=48; %5,53); *topluma duyarlı olma* temasında “toplumun kültürel değerlerin göz önünde bulundurulmasına” (f=23; %47,92); *öğrenci* temasında “akademik başarının ödüllendirilmesine” (f=19; %40,43) vurgu yapmışlardır.

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü boyutundaki görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kültürü Boyutundaki Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f=955</i>	<i>%</i>
<b>Olumlu ve destekleyici bir ortam</b> (f=496; %51,94)	Eğitim/okul paydaşları ile güçlü bir iletişim ve iş birliği	255	51,41
	Karşılıklı saygı ve sevginin olduğu bir okul kültürü	61	12,30
	Öğretmenlerin ve yöneticilerin birlik ve beraberlik içinde hareket etmesi	43	8,67
	Olumlu okul ikliminin oluşturulması	27	5,44
	Birbirleriyle uyumlu eğitim paydaşları	21	4,23
	Aidiyet duygusunun var olduğu bir okul kültürü	18	3,63
	Takım ruhunun yer aldığı bir okul kültürü	12	2,42
	Okulda huzurlu bir çalışma ortamı olmalı.	11	2,22
	Farklılıklara saygı duyulan bir okul kültürü	10	2,02
	Eşitlik ve adalet duygusu ile hareket edebilmek	9	1,81
	Dayanışmaya ve iş birliğine önem vermek	9	1,81
	İnançlara saygılı olma	8	1,61
Diğer	12	2,42	
<b>Topluma duyarlı</b> (f=175; %18,32)	Okulun hedeflerinin çevre ile paylaşılması	68	38,86
	Toplumun kültürel değerlerinin göz önünde bulundurulması	54	30,86
	Toplumun beklentilerinin göz önünde bulundurulması	28	16,00
	Okul ile ilgili kararlar alınırken paydaşların katılımının sağlanması	14	8,00
	Ahlaki değerleri yüksek bireylerin yetiştirilmesi	11	6,29
<b>Yönetim</b> (f=148; %15,50)	Gelişime, değişime ve dönüşüme açık olma	35	23,65
	Vizyon ve misyon sahibi olma	27	18,24
	Yönetimin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi	22	14,86
	Görev ve sorumlulukların paylaşılması	21	14,19
	Ortak kararların alınabildiği demokratik bir ortamın olması	11	7,43
	Yenilikçi bir okul olabilmek	11	7,43
	Kurumsallığın yer aldığı okul kültürü	9	6,08
	Diğer	12	8,11
<b>Öğrenci</b> (f=136; %14,24)	Güvenli bir çevrenin oluşturulması	45	33,09
	Akademik başarının ödüllendirilmesi	39	28,68
	Öğrenmeyi destekleyici bir kültür ortamının oluşması	27	19,85
	Diğer	25	18,38

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *okul kültürü* boyutunda verdiği cevaplar sonucunda “olumlu ve destekleyici bir ortam” (f=496; %51,94); “topluma duyarlı olma” (f=175; %18,32); “yönetim” (f=148; %15,50) ve “öğrenci” (f=136; %14,24) temaları oluşmuştur. Okul yöneticileri *olumlu ve destekleyici bir ortam* temasında “eğitim/okul paydaşları ile güçlü bir iletişim ve iş birliğine” (f=255 %56,29); *topluma duyarlı olma* temasında “okulun hedeflerinin çevre ile paylaşılmasına” (f=68; %38,86); *yönetim* temasında “gelişime, değişime ve dönüşüme açık olmaya” (f=35; %23,65); *öğrenci* temasında ise “güvenli bir çevrenin oluşturulmasına” (f=45; %33,09) vurgu yapmışlardır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okul kavramına ilişkin algıları, yönetim ve yönetici, öğretmen, öğrenci, program, çevre ve okul kültürü boyutlarında belirlenmiştir.

*Yönetim ve yönetici boyutunda* okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri sonucunda aynı temalar (yönetim anlayışı, eğitim-öğretime önem verme, etkili çevre ilişkileri, yönetici özellikleri, yönetim süreçleri) oluşmuştur. Bu temalara okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzde olarak ağırlıkları da birbirine yakındır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, *eğitim-öğretime önem verme* temasında ilk sıralarda “öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına ve eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli hazırlıkların yapılmasına”; *etkili çevre ilişkileri* temasında ilk sıralarda “çevre ve eğitim paydaşları ile iş birliği içinde olmaya ve aile-veli ile etkili iletişim kurulmasına”; *yönetim süreçleri* temasında ilk sıralarda “gerçekleştirilebilecek amaç ve hedeflerin belirlenmesi ile vizyon ve misyonların güncel tutulmasına” vurgu yapmıştır. Arslantaş ve Özkan’ın (2014) araştırmasına katılan okul yöneticileri ve öğretmenler etkili okulda yönetici özelliklerinin ilk sırasına “ortak bir amacın oluşmasını sağlamayı” koyarken Ertürk ve Memişoğlu’nun (2018) araştırmasına katılan öğretmenler ise etkili okul yöneticilerinin okul vizyonuna ve misyonuna önem verdiğini belirtmişlerdir. Sammons, Hillman ve Mortimore’un (1995) araştırmasına göre etkili okulların en önemli özelliklerinden biri paylaşılan vizyon ve hedefler olmasıdır.

Yönetim ve yönetici boyutunda oluşan bazı temaları oluşturan kodlarda farklılıklar vardır. Okul yöneticileri *yönetim anlayışı* temasında ilk sırada öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan bir yönetim anlayışına vurgu yaparken öğretmenler ilk sırada adil ve tarafsız bir yönetim anlayışına vurgu yapmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da öğretmenler, okul yöneticilerinin eşitlik ve adalete önem vermesine (Helvacı ve Aydoğan, 2011); adaletli, anlayışlı, hoşgörülü olmasına (Ertürk ve Memişoğlu, 2018); adil, güvenilir, dürüst ve tutarlı olmasına (Uğurlu ve Demir, 2016; Yirci ve Berk, 2021) vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin adalet, eşitlik, güven, dürüstlük gibi değerlere vurgu yapması belirli bir beklentinin sebebi olabilir ve dikkate alınması gereken bir durumdur. Çünkü çalışanların örgütsel adalet algısı örgütsel davranışta önemli bir belirleyicidir. Yapılan çalışmalara göre çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel güven algıları arasında pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki vardır (Ülbeği, 2016; Yorulmaz, Iliman-Püsküllüoğlu, Çolak ve Altinkurt, 2021). Ayrıca örgütsel adalet algıları ile tükenmişlik sendromu arasında negatif yönlü ve orta ya da yüksek düzeyde ilişki vardır (Ülbeği, 2016). Buna göre olumlu bir örgütsel adalet algısının örgütsel güveni yüksek düzeyde artırdığı, tükenmişlik sendromunu ise orta ya da yüksek düzeyde azalttığı söylenebilir.

Öğretmenler *yönetici özellikleri* temasında ilk sırada okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olmasını vurgularken okul yöneticileri ilk sırada okul yöneticilerinin etkili iletişim becerisine sahip olmasını vurgulamıştır. Mcewan’a (2020) göre etkili bir yöneticinin birinci özelliği “iletişim uzmanı” olmasıdır. Zigarelli (1996) araştırmasında öğrenci başarısı üzerinde denenmiş olan etkili okul özelliklerinden birini “olumlu ilişkilere ve iletişim becerilerine sahip bir okul yöneticisi” olarak saptamıştır. Yılmaz ve Taşdan’ın (2006) araştırmasında etkili bir okul yöneticisi olmak için en önemli

özelliklerden birinin iletişim olduğu belirlenmiştir. Cemaloğlu ve Duran'ın (2020) araştırmasına katılan başarılı okul müdürleri yöneticilik görevinde başarılı olmalarını birinci sırada etkili iletişim becerisine bağlamıştır. Ayrıca okul yöneticiliğinde etkili olmak için gerekli olan özellikler arasında iletişim becerisi açık ara birinci sırada yer almıştır.

*Öğretmen* boyutunda oluşan temalarda bazı farklılıklar oluşmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucu oluşan ortak temaların (eğitim-öğretim süreci, pedagojik formasyon bilgisi, paydaşlara dönük davranışlar, öğrenciye dönük davranışlar, tutum, okulun bir üyesi olma) yanı sıra öğretmenlerin cevaplarında “kişilik özellikleri” teması da oluşmuştur. Ayrıca bu temalara okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzde olarak ağırlıklarında da farklılıklar vardır. Örneğin öğrenciye dönük davranışlar okul yöneticileri (%17,69) için dördüncü sırada yer alırken öğretmenler (%10,04) için beşinci sırada yer almıştır ve bu temalara verilen cevapların ağırlıkları da farklıdır. Buna göre okul yöneticilerinin öğrencilere dönük davranışları öğretmenlerden daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

*Öğrenciye dönük davranışlar* temasında öğretmenler ilk sırada destekleyici ve takdir eden bir tarzı olmayı vurgularken okul yöneticileri ilk sırada öğrencilere karşı adil ve tarafsız olmayı vurgulamıştır. Bu temada öğretmenlerin öğrencinin desteklenmesi, yaptıklarının takdir edilmesi yönündeki görüşü daha çok motivasyonla ilgiliyken okul yöneticilerinin adil ve tarafsız olma vurgusu ise daha çok eğitim-öğretim sürecinin adil bir şekilde yürütülmesi ve süreçlerde tarafsız olunması ile ilgilidir. Okul yöneticileri *eğitim-öğretim süreci* temasında ilk sırada eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli araç-gereçlerin sağlanmasına vurgu yaparken öğretmenler ilk sırada öğrenciyi merkeze almaya vurgu yapmıştır. Bu iki sonuç bir arada düşünüldüğünde okul yöneticilerinin etkili okula daha çok yönetici bakış açısıyla, öğretmenlerin ise eğitimci bakış açısıyla baktıkları söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler bezer şekilde, *paydaşlara dönük davranışlar* temasında ilk sırada “eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmaya”; *pedagojik formasyon bilgisi* temasında ilk sırada “öğrencinin gelişimsel özelliklerine hâkim olmaya”; *tutum* temasında ilk sırada “değişime ve yeniliklere açık olmaya” vurgu yapmıştır. Uğurlu ve Demir'in (2016) araştırmasına katılan okul yöneticileri ve öğretmenler de öğretmenlerin eğitim öğretimdeki yenilikleri takip etmesine ve kendini geliştirmesine vurgu yapmıştır.

Okul yöneticileri *okulun bir üyesi olma* temasında ilk sırada düzenli ve disiplinli olmayı vurgulamış, öğretmenler ise ilk sırada okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle uyum içinde çalışmayı vurgulamıştır. Çeşitli araştırmalarda (Ertürk ve Memişoğlu, 2018; Kaya, 2015; Yanık, 2008) öğretmenler arasında iş birliği ve uyum içinde çalışması, etkili öğretmen özellikleri olarak en başta belirtilmiştir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinden farklı olarak vurguladıkları *kişilik özellikleri* temasında, “öğretmenlerin fedakâr, hoşgörülü ve sabırlı olması gibi özelliklere; eleştiriye açık olmaya; bireysel farklılıklara saygılı olmaya ve esprili olmaya” vurgu yapmışlardır. Öğretmenler farklılıklara saygılı, fedakâr, hoşgörülü, sabırlı, esprili, eleştiriye açık olmak gibi özellikleri öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ortaya çıkan özellikler olarak görmektedir. Türkiye’de yapılan çeşitli metafor çalışmalarında da (Cerit, 2008; Yıldızlı, Acar-Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018) öğretmenlerin kendilerini bu özelliklere işaret eden metaforlara benzettiği belirlenmiştir.

Öğrenci boyutunda hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için “okul ortamı ve öğrenci özellikleri” temaları oluşmuştur. Ancak okul yöneticileri birinci sırada okul ortamı temasına vurgu yaparken öğretmenler öğrenci özellikleri temasına vurgu yapmıştır. *Okul ortamı* temasında hem okul yöneticileri hem öğretmenler birinci sırada “eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi etkin kılmayı” vurgulamıştır. Katılımcılar öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinin aktif bir üyesi olarak konumlandırmış ve öğrenci merkezli bir eğitime vurgu yapmıştır. *Öğrenci özellikleri* temasında “öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olması” okul yöneticileri için birinci sırada, öğretmenler için ikinci sırada önemli görülmüştür. Bu temada “öğrencilerin sorumluluk sahibi, disiplinli ve planlı olması” ise okul yöneticileri için ikinci sırada, öğretmenler için birinci sırada önemli görülmüştür. Ertürk ve Memişoğlu’nun (2018) araştırmasına katılan öğretmenler de öğrencilerin meraklı ve araştırmacı olmasını vurgulamıştır. Etkili okul olmada eğitim-öğretim sürecinin başarıya ulaşabilmesindeki önemli değişkenlerden biri de öğrenci özellikleridir. Öğrencilerin istekli, sorumluluk sahibi, disiplinli, öğrenmeye açık kişiler olmaları eğitim-öğretim sürecinin başarısını mutlaka artıracaktır.

Etkili okullar ile ilgili çalışmalarda en çok vurgulanan kavramlardan biri “etkili bir eğitim-öğretim uygulamasının” olmasıdır. Çünkü etkili bir okul için mutlaka öğretmeye ve öğrenmeye odaklanılması (Sammons vd., 1995) gereklidir. Bu bağlamda etkili bir okulda etkili bir eğitim-öğretim için etkili bir program gereklidir. *Program* boyutunda hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için “program özellikleri ve toplum” temaları oluşmuştur. *Program özellikleri* temasında okul yöneticileri ve öğretmenler birinci sırada öğrencilerin özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli olmayı vurgulamışlardır. Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) araştırmasına katılan öğretmenler de öğrenci merkezli eğitim yapmayı etkili okulların özelliklerinden biri olarak ifade etmiştir. Bu temada okul yöneticileri ikinci sırada “programın esnek, yaşanabilecek değişikliklere duyarlı, güncel ve yenilikçi olması” gerektiğini vurgulamıştır. Bu özelliği öğretmenler dördüncü sırada vurgulamıştır. Öğretmenler ikinci sırada “programın uygulanabilir ve işlevsel olmasına” vurgu yapmıştır. Hem okul yöneticileri hem öğretmenler *toplum* temasında ilk sırada “program hazırlanırken çevresel faktörler göz önünde bulundurulmasına” vurgu yapmıştır.

*Çevre* boyutunda hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için “okul ve topluma katkı” temaları oluşmuştur. Polatcan ve Cansoy’un (2018) araştırmasına göre Türkiye’de okul etkililiğine ilişkin nitel araştırmalardaki önemli temalardan biri de okul çevresi ve velilerle olan ilişkilerin geliştirilmesidir. Sammons vd.’nin (1995) araştırmasına göre etkili okulların en önemli özelliklerinden biri güçlü bir okul-aile iş birliğinin olmasıdır. Akan’ın (2016) araştırmasına katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin ilkokulların etkililiğine orta düzeyde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda etkili okullar için etkili bir okul-aile ve okul-çevre ilişkisi gereklidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler *okul* temasında ilk iki sırada “okul-aile iş birliğinin güçlü olmasına” ve “çevre ile iş birliğinin güçlü olmasına” vurgu yapmıştır. *Topluma katkı* temasında da okul yöneticileri ve öğretmenler “topluma katkı sağlamayı” ve “çevreye katkı sağlamayı” benzer oranlarda vurgulamışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen boyutunda oluşan *paydaşlara dönük davranışlar* temasında ilk sırada “eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş birliği ve iletişim kurmaya” vurgu yapması da bu bulgu ile paralellik oluşturmaktadır.

Yanık’ın (2008) araştırmasına göre okul yöneticileri; okulun, çevrenin ve velinin her türlü önerisine daima açık olmasını, en önemli özellik olarak belirtirken Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) araştırmasına katılan öğretmenler okul-çevre ilişkisi temasında “okul aile birliğine önem vermeye ve çevreyle uyumlu olmaya” vurgu yapmıştır. Ertürk ve Memişoğlu’nun (2018) araştırmasına katılan öğretmenler de etkili bir okulda, aile ve çevre ilişkilerinin iyi düzeyde olmasına, veliler ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmasına ve çevrenin kültürünün önemsenmesine vurgu yapmışlardır. Etkili okulların görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için çevre ile olumlu bir etkileşim içine girmesi gerekmektedir. Çevresel faktörlerin başında da aileler gelmektedir. Etkili okul ve aile arasında gerçekleşen etkileşimin olumlu yönde seyredebilmesi için özellikle okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Çalışkan ve Güçlü, 2014).

*Okul kültürü* boyutunda sıralamaları değişmekle birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler aynı temaları (olumlu ve destekleyici bir ortam, yönetim, topluma duyarlı olma, öğrenci) belirtmişlerdir. *Olumlu ve destekleyici bir ortam* teması okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde birinci sırada yer alırken *yönetim* teması okul yöneticilerinde ikinci sırada öğretmenlerde üçüncü sırada; *topluma duyarlı olma* teması okul yöneticilerinde üçüncü sırada öğretmenlerde ikinci sırada yer almıştır. Polatcan ve Cansoy’un (2018) araştırmasına göre Türkiye’de okul etkililiğine ilişkin nitel araştırmalardaki önemli temalardan biri de okul kültürü, iklimi ve ortamının olumlu olmasıdır. Bu bağlamda okul kültürü denildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin aklına ilk önce olumlu ve destekleyici bir ortamın geldiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler *olumlu ve destekleyici bir ortam* temasında birinci sırada “eğitim/okul paydaşları ile güçlü bir iletişim ve iş birliğine” vurgu yapmıştır. Helvacı ve Aydoğan’ın

(2011) araştırmasına katılan öğretmenler okul kültürü ve iklimi temasında “disiplinli okul, öğrenci ve öğretmenlerin huzurlu ve mutlu olduğu okul, öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişime sahip olan okul ve uyumlu okul” kavramlarına vurgu yapmıştır. Ertürk ve Memişoğlu'nun (2018) araştırmasına katılan öğretmenler de etkili bir okulda “yardımlaşma, dayanışma, huzurlu ve rahat bir ortam, olumlu ve açık bir iklim olmasına” vurgu yapmışlardır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler *yönetim* temasında ise “gelişime, değişime ve dönüşüme açık olmaya” vurgu yapmıştır. Gelişime ve değişime açık olma konusu yönetim ve yönetici ile öğretmen boyutlarında da yer almıştır. Okul yöneticileri yönetim ve yönetici boyutunun *yönetim anlayışı* temasında “değişime ve gelişime açık ve yenilikçi bir yönetim anlayışına” dördüncü sırada; öğretmenler ise ikinci sırada; okul yöneticileri ve öğretmenler öğretmen boyutunun *tutum* temasında “öğretmenlerin değişime ve yeniliklere açık olma” özelliğine birinci sırada vurgu yapmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gelişime ve değişime açık olmasına katılımcılar tarafından büyük bir önem verildiği söylenebilir. Kişisel ve mesleki gelişim konusu öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda da (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2017) önemli bir yer tutmuştur.

Okul yöneticileri *öğrenci* temasında birinci sırada “akademik başarının ödüllendirilmesini”, öğretmenler ise “güvenli bir çevrenin oluşturulmasını” vurgulamıştır. Yanık'ın (2008) araştırmasına katılan okul yöneticileri, öğrencilerden başarılı olmalarını beklemeyi ve okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlamayı yüksek düzeyde etkili yönetici özellikleri olarak belirtmiştir. Okul yöneticileri *topluma duyarlı olma* temasında birinci sırada “toplumun kültürel değerlerinin göz önünde bulundurulmasını” vurgularken öğretmenler “okulun hedeflerinin çevre ile paylaşılmasını” vurgulamıştır.

Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamacılar ve araştırmalar için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Daha önce yapılan çalışmalarda ve bu çalışmada tespit edildiği gibi etkili okullar için en önemli iki değişken okul yöneticisi ve öğretmenlerdir. Etkili okul çalışmalarında bu bilgi mutlaka kullanılmalı ve bu iki grubun desteği mutlaka alınmalıdır. Bütün yeniliklerin ve etkili okul çalışmalarının başarısı bu iki grubun kabulüne ve desteğine büyük oranda bağlıdır.
2. Etkili okullar için öğrencilerin araştırmacı ve sorgulayıcı olma özellikleri geliştirilmelidir.
3. Etkili okullara ulaşmada çevrenin ve ailenin önemi bu iki gruba iyi bir şekilde anlatılmalıdır.
4. Bu çalışmada etkili okul ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış bir görüş formu ile toplanmıştır ve bu durum belirli bir sınırlılığa sahiptir. Bu sınırlılığı aşmak adına odak grup görüşmelerine dayalı bir nitel araştırma tasarlanabilir. Bu tür bir araştırma



etkili okul ile ilgili değişkenler hakkındaki düşüncelerin altında yatan sebeplerin belirlenmesi konusunda yardımcı olacaktır.

5. Etkili okul çalışmalarında çevre, aile ve öğrencilerin görüşlerini de dikkate alan çalışmalar tasarlanabilir.
6. Etkili okul olmanın önündeki engeller özellikle Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı ekseninde ele alınabilir.

### Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.359588>
- Akan, D. (2016). Effective school evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 134-140. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i1.2094>
- Arslantaş, H. İ. & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1991). *Etkili okula ulaşmada ilk adım: Etkili yönetici*. Birinci Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Balcı, A. (1992). Etkili okul: İlköğretim okullarının etkililiği araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 16(85), 12-24.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma* (1. b.). Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (1996). Etkili okul ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 126-139.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (Gel. 2. b.). Ankara: Pegem.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşlamalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (Örgütsel) etkililik alguları Malatya ili örneği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çalışkan, M. S. & Güçlü, M. (2014). Etkili okul-çevre ilişkisinde ailenin katkısına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 7(34), 750-759.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Ertürk, R. & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 68, 55-76. <https://doi.org/10.9761/JASSS7665>



- Helvacı, M. A. & Aydoğın, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme: Şahinbey ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Mcewan, E. K. (2020). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği* (N. Cemaloğlu, Çev. Ed., 3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24. <https://doi.org/10.19126/suje.370352>
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi: İlkokullarda Bir Araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (1. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75. <https://doi.org/10.17860/efd.16514>
- Ülbeği, İ. D. (2016). Örgütsel adaletin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 101-112.
- Yanık, H. (2008). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerinin etkili okul alguları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldızlı, H., Acar-Erdol, T., Baştuğ, M. & Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7220>
- Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 125-150. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000132](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000132)
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570-598. <https://doi.org/10.29228/Joh.43166>
- Yorulmaz, Y. İ., Ilıman-Püsküllüoğlu, E., Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2021). Eğitim örgütlerinde örgütsel güven ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 237-277. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9806>
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

### Extended Summary

A lot of work or conceptualization has been done on the effective school. However, effective school is a difficult concept to define (Balci, 2002). Klopff, Schelden and Brennan (1982) defined the effective school as “the school where the most suitable learning environment is created to ensure the cognitive, affective, psycho-motor, social and aesthetic development of the students at the most appropriate level” (cited in Balci, 2002). Accordingly, an effective school is about making the best use of the programs provided to all students attending the school, in other words, reaching the desired goal of the prepared program (Lezotte, 1991). In this context, an effective school can be defined as a school that fully fulfills the purposes and a function expected from it, provides the development of students in all aspects, prepares suitable learning environments for this, and meets the expectations of everyone related to the school (Şişman and Turan, 2004).

Studies show that the two most important variables on an effective school are effective school administrators and teachers. Effective school is a modern innovation movement that requires changing the current understanding and practices, and its realization is a matter of educational leadership (Baştepe, 2002), and the first step in reaching an effective school is an effective administrator (Balci, 2002). According to Turgut's (2021) research, there is a strong and positive relationship between effective school and leadership. It is also known that the close relationship between effective schools and teacher performance has been empirically proven. Teachers are the main actors of classroom processes and educational activities in this sense (Şişman, 2002). In this context, in this study, it is aimed to determine the opinions of school administrators and teachers

about effective school. In order to achieve this general aim, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of school administrators and teachers about the school administration and administrators in effective schools?
2. What are the opinions of school administrators and teachers about teachers in effective schools?
3. What are the opinions of school administrators and teachers about students in effective schools?
4. What are the opinions of school administrators and teachers about the program in effective schools?
5. What are the opinions of school administrators and teachers about the relations with the environment in effective schools?
6. What are the opinions of school administrators and teachers about school culture in effective schools?

In this research, survey model was used since it was aimed to determine the opinions of school administrators and teachers about effective school. The population of the research consists of 400 people working in a public school and continuing a non-thesis master's program carried out in the 2021-2022 Academic Year in the Institute of Graduate Education in Kütahya Dumlupınar University. The study was carried out with the whole population rather than a sample. However, analyzes could be made with 380 of the interview forms that were usable. Of the participants, 119 (31.30%) were school administrators and 261 (68.70%) were teachers. Of the participants, 26 (6.84%) work in pre-school education schools, 147 (38.69%) in primary schools, 119 (31.32%) in secondary schools, 17 (4.47%) in Anatolian high schools, 54 (14.21%) in vocational-technical high schools, and 17 (4.47%) work in other educational institutions.

The data of the research were collected with a semi-structured interview form. While creating the interview form, the relevant literature (Balcı, 1988, 2002; Şişman, 1996, 2002) was searched and it was determined that the evaluations about effective schools were generally made in six basic dimensions: 1) School Administration and Administrator, 2) Teacher, 3) Student, 4) Program, 5) Environment, 6) School Culture. Participants were asked open-ended questions about these six dimensions, and they were asked to write down "what comes to mind when it comes to effective school". In order to examine the collected data in detail and to reach the concepts, codes and themes that explain this data, the data obtained were analyzed and coded in accordance with the content analysis and sub-themes were formed under each main theme (Hsieh and Shannon, 2005). The

concepts underlying the data and the relationships between these concepts were tried to be revealed through coding. In order to facilitate the comparability of the codes obtained as a result of the analysis of the data, the percentages of the obtained frequencies were extracted.

The opinions of the school administrators and teachers participating in the research were examined in six basic dimensions: "School Administration and Administrator, Teacher, Student, Program, Environment and School Culture". The opinions of the participants were gathered under five themes in the dimension of the school administration and administrators, six themes for school administrators in the teacher dimension, seven themes in the teacher dimension, two themes in the student dimension, two themes in the program dimension, two themes in the environment dimension and four themes in the school culture dimension. Participants expressed a total of 10.791 different opinions on these six dimensions. Of these opinions, 22.79% were in the school administration and administrators dimension, 21.39% were in the teacher dimension, 16.26% were in the student dimension, 14.37% were in the environment dimension, 12.95% were in the programs dimension, and 12.24% were in the dimension of school culture. This finding is important in terms of revealing that the dimensions that school administrators and teachers attach the most importance to in an effective school are the dimensions of "school administration, administrator and teacher".

School administrators participating in the research emphasized "the mentality of school administration" (f=282; 35.47%); "giving importance to education" (f=181; 27.77%); "effective environmental relations" (f=124; 15.60%); "administrator characteristics" (f=121; 15.22%); and "administrative processes" (f=87; 10.94%) in the school administration and administrator dimension. Teachers emphasized "the mentality of school administration" (f=560; 33.65%); "giving importance to education" (f=439; 26.38%); "effective environmental relations" (f=269; 16.17%); "administrator characteristics" (f=243; 14.60%); and "administrative processes" (f=153; 9.19%) in the school administration and administrator dimension.

As a result of the answers given by the participant school administrators in the dimension of teachers, "education-teaching process" (f=179; 26.17%); "pedagogical formation knowledge" (f=139; 20.32%); "behavior towards stakeholders" (f=138; 20.18%); "student-oriented behaviors" (f=121; 17.69%); "attitude" (f=72; 10.52%) and "being a member of the school" (f=35; 5.12%) themes emerged. As a result of the answers given by the participant teachers in the dimension of the teacher, "education-teaching process" (f=426; 26.23%); "pedagogical formation knowledge" (f=379; 23.34%); "behavior towards stakeholders" (f=291; 17.92%); "attitude" (f=183; 11.27%); "student-oriented behaviors" (f=163; 10.04%); "being a member of the school" (f=112; 6.90%) and "personality traits" (f=70; 4.31%) themes were formed.

As a result of the answers given by the participant school administrators on the student dimension, the themes of "school environment" (f=317; 62.16%) and "student characteristics" (f=193; 37.84%) were formed. As a result of the answers given by the participant teachers in the student dimension, the themes of "student characteristics" (f=664; 53.33%) and "school environment" (f=581; 46.67%) were formed.

As a result of the answers given by the school administrators participating in the research in the program dimension, the themes of "program features" (f=362; 88.51%) and "society" (f=47; 11.49%) were formed. As a result of the answers given by the teachers in the program dimension, the themes of "program features" (f=863; 87.35%) and "society" (f=125; 12.65%) were formed.

As a result of the answers given by the school administrators participating in the research in the environmental dimension, the themes of "school" (f=389; 90.89%) and "contribution to society" (f=39; 9.11%) were formed. As a result of the answers given by the teachers participating in the research in the environmental dimension, the themes of "school" (f=972; 86.55%) and "contribution to society" (f=151; 13.45%) were formed.

As a result of the answers given by the school administrators participating in the research in the dimension of school culture, "a positive and supportive environment" (f=176; 48.09%); "administration" (f=95; 25.09%); "being sensitive to society" (f=48; 13.11%) and "student" (f=47; 12.84%) themes were formed. As a result of the answers given by the teachers participating in the research in the dimension of school culture, "a positive and supportive environment" (f=496; 51.94%); "being sensitive to society" (f=175; 18.32%); "administration" (f=148; 15.50%) and "student" (f=136; 14.24%) themes were formed.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.03.2022 tarih ve 2022-3 - 8 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması\*

## Anxiety Scale Development Study for Science Course

Faruk Şimşek, Ergin Hamzaoğlu

### Yazar Bilgileri

**Faruk Şimşek**  
Dr., Milli Eğitim Bakanlığı,  
[faruksimsekfs@gmail.com](mailto:faruksimsekfs@gmail.com)

**Ergin Hamzaoğlu**  
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi,  
[erginhamzaoglu@gazi.edu.tr](mailto:erginhamzaoglu@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ili Düziçi ilçesinde tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 796 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında 41 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmış ardından alanında uzman 7 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda 6 madde ölçekten çıkarılmış, 12 madde ise düzeltilerek taslak ölçeğe dâhil edilmiştir. Son şekli verilen 35 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda 3 faktörlü 20 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen veriler uyum indekslerinin uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait güvenirlik, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test tekniği ile analiz edilmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerine yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış fen bilimleri dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmiştir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Fen Bilimleri Dersine Yönelik  
Kaygı Ölçeği  
Ortaokul  
Kaygı  
Güvenirlik  
Geçerlik

**Keywords**  
Anxiety Scale for Science Course  
Secondary School  
Anxiety  
Reliability  
Validity

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 13.09.2022  
Düzeltilme: 20.11.2022  
Kabul: 19.01.2023

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale that can be used to determine the anxiety levels of secondary school students about science course. The research was carried out with 796 students studying in the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, selected by random sampling method, in Düziçi district of Osmaniye province in the 2020-2021 Academic Year. In the first stage of the research, a draft scale consisting of 41 items was prepared, and then the opinions of 7 experts in the field were sought. In line with the feedback and corrections from the experts, 6 items were removed from the scale, and 12 items were corrected and included in the draft scale. In order to determine the construct validity of the 35-item draft scale, which was finalized, exploratory factor analysis was performed, and as a result of the analysis, a scale consisting of 20 items with 3 factors was obtained. In the second stage, confirmatory factor analysis was performed and fit indices were examined. The data obtained show that the fit indices are appropriate. The reliability of the scale was analyzed with the Cronbach Alpha reliability coefficient and the test-retest technique, and it was determined that the scale was reliable. As a result, an anxiety scale for secondary school students about science course was developed with validity and reliability.

\*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Şimşek, F. & Hamzaoğlu, E. (2023). Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği geliştirme çalışması. *TEBD*, 21(1), 287-302. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174390>



## Giriş

Eğitim ortamlarından birisi olan sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi kaygıdır. Kaygı, bireyin çevresinde bulunan herhangi bir uyarana karşı vermiş olduğu fiziksel, zihinsel veya biyolojik tepkilerdir (Cüceloğlu, 2001). Başka bir ifadeyle kaygı, bireyin bir tehdit altında hissettiği korku ve gerginlik durumudur (Büyüköztürk, 1997). Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları ise öğrenmeye yönelik ortaya koymuş oldukları tüm çabalara rağmen fen bilimleri dersi konularında başarılı olamayacaklarını çünkü bu konuları öğrenebilmeleri için özel yeteneklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeteneğin de kendilerinde olmadığı inancıdır (Mallow, 2006). Bu anlayış öğrencilerin fen bilimleri dersini anlamalarını zorlaştırmakta ve fen bilimleri dersine yönelik olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Öğrencilerin iyi bir performans sergileyebilmeleri kaygının orta düzeyde (optimum) olması ile gerçekleşebilir. Fen bilimleri için öğrencilerin kaygıları genel olarak yüksek (endişeli) olduğu, çok azının istenen düzeyde veya düşük kaygılı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerde kaygıyı arttıran birçok etken vardır ve bu etkenleri tespit etmek çok zordur fakat aile, okul, medya (Mallow ve Greenburg, 1983), fen bilimleri ile ilgili yaşanmış olumsuz tecrübeler, fen bilimleri dersine yönelik yüksek kaygıya sahip öğretmenler ve cinsiyetin (Mallow vd., 2010) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarını arttıran unsurlar olduğu düşünülmektedir. Fen bilimlerine yönelik kaygıların yüksek olması bireyin ileride seçeceği mesleği olumsuz etkileyerek iyi bir kariyer oluşumunu engelleyebilmektedir (Greenburg ve Mallow, 1982). Bu durum, kaygının öğrencilerin geleceğini etkileyebilen önemli etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir.

Fen bilimlerine yönelik kaygının belirgin bir şekilde ortaya çıkması 1977 yıllarına dayanmaktadır. O yıllarda yapılan sınavlarda öğrencilerin diğer sınavların aksine fen bilimleri dersi sınavlarında zorlanması sonucu öğrencilerde oluşan panik ile birlikte fen bilimlerine yönelik kaygı alanyazında belirginleşmeye başlamıştır. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin fen bilimleri derslerinde endişeli bir tavır ortaya koyarken matematik dâhil diğer derslerde gayet sakin ve üretken olmaları fen bilimleri dersine yönelik kaygılarını ortaya koymaktadır (Mallow, 1978). Bu durum fen bilimleri dersine yönelik kaygının alanyazında artan bir ivmeyle araştırılmasına neden olmuş ve son yıllarda bu alana ilginin arttığı gözlemlenmiştir (Akça, 2017; Alkan, 2013; Saylan-Kırmızıgül, 2019). Ayrıca fen bilimlerine yönelik kaygının odağını tespit etmek amacıyla çeşitli araştırma merkezlerinin kurulduğu görülmektedir (Saylan-Kırmızıgül, 2019). Çünkü öğrencilerden beklenen akademik başarıdaki artış yüksek düzeydeki kaygının azaltılması ile sağlanabilir. Bu da öğretim programlarının öğrencilerin kaygılarını dikkate alarak hazırlanmasıyla gerçekleşebilir. Nitekim uluslararası yapılan sınavlarda



öğrencilerin akademik başarı yönünden istenilen düzeyde olmadığı da görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Alanyazında, öğrencilerin kaygı düzeylerini tespit etmek üzere yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Bunların ilkokul (Bindak, 2005), ortaokul (Ekin ve Şanlı-Kula, 2022; Taşdemir, 2015), ortaöğretim (Erktin, Dönmez ve Özel, 2006) gibi farklı seviyede öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygılarını ölçmeye yönelik geliştirilen kaygı ölçeği, eğitim teknolojilerinde kullanılan kaygı ölçeği (Yalçınalp ve Cabı, 2015), sınav kaygısı ölçeği (Aydın ve Bulgan, 2017) ve fen bilimleri kaygı ölçeği (Güzeller ve Doğru, 2011; Kağıtçı, 2014; Uluçınar-Sağır, 2014; Yıldırım, 2015) olduğu görülmektedir.

Eğitim paradigmasında meydana gelen değişimler, eğitimde yeni arayışlara gidilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda 2013 yılında fen ve teknoloji dersi adı fen bilimleri olarak değiştirilmiştir. Dersin adı ile beraber Fen Öğretim Programı'nda da değişiklikler olmuştur. Daha sonra 2018 yılında yapılan öğretim programındaki değişikliklerle beraber STEM eğitiminin "Mühendislik ve Tasarım Becerileri" ve "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" olarak programa dâhil olduğu görülmektedir. Beceri temelli uygulamaların programa dâhil olması ile beraber öğrencilerin kaygı anlayışlarında bir değişim olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına etki eden duyuşsal özelliklerden birisi olan kaygının ölçülmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim ortamının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu durum öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini ortaya çıkarabilecek geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirilmesi hedeflenilmiştir.

### Yöntem

Ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı bu çalışmada çalışma grubu, ölçeğin geliştirilme süreci, veri toplama süreci ve verilerin analizine ait bilgiler aşağıda ifade edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amacıyla taslak ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ili Düziçi ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 828 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen cevaplar incelendiğinde eksik ve hatalı olan 32 ölçek formu veri analizinden çıkartılarak 796 ölçek formu üzerinden veri analizleri yapılmıştır. Verilerin analizi esnasında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılan veriler farklı örneklemelerden toplanmıştır. Çünkü AFA ve DFA için farklı örneklem gruplarının kullanılması durumunda sonuçların daha güvenilir olacağı düşünülmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu yüzden geçerli olan 796 ölçek formları bilgisayar yardımıyla rastgele ikiye bölünmüş, bunlardan 402'si AFA, 394'ü ise DFA için kullanılmıştır. AFA ve DFA için veri toplanan öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** AFA ve DFA için Veri Toplanan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

<i>Değişkenler</i>	<i>Sınıf ve cinsiyet</i>	<i>AFA</i>		<i>DFA</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sınıf	5. sınıf	116	29	108	27
	6. sınıf	94	23	92	23
	7. sınıf	88	22	91	24
	8. sınıf	104	26	103	26
Cinsiyet	Kız	198	49	191	48
	Erkek	204	51	203	52
Toplam		402	100	394	100

Tablo 1 incelendiğinde AFA için katılımcıların %49'u kız, %51'i erkek, DFA için ise %48'i kız, %52'si erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde ise AFA için katılımcıların %29'u 5. sınıf, %23'ü 6. sınıf, %22'si 7. sınıf ve %26'sı 8. sınıf, DFA için %27'si 5. sınıf, %23'ü 6. sınıf, %24'ü 7. sınıf ve %26'sı 8. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilecek öğrenci sayısı olan örneklemin belirlenmesinde ölçekte yer alan madde sayısı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda madde sayısının beş katı veya on katı civarında bir örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için hazırlanan taslak ölçeğin 35 maddeden oluştuğu göz önüne alınarak yaklaşık 300 kişilik bir çalışma grubuna ihtiyaç duyulmaktadır (DeVellis, 2003). Bu çalışmada 796 öğrenci ile çalışma yürütülmüş olup madde sayısı dikkate alındığında örneklemin yeterli olduğu görülmektedir.

### Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla alanyazın incelenmiş ve fen bilimleri (Güzeller ve Doğru, 2011), matematik (Akçakın, Cebesoy ve İnel, 2015), biyoloji (Kurbanoglu, 2014) gibi farklı disiplinlerde geliştirilen kaygı ölçekleri ve maddeleri incelenmiş, bu kapsamda 41 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ardından bu maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla e-posta aracılığıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 madde ölçekten çıkartılmış, 12 madde ise düzeltilerek taslak ölçeğin son hâli alması sağlanmıştır. Son durumda 35 maddeden oluşan taslak ölçeğin uygulanabilir ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla bir ortaokulda 5. (N=20) ve 8. sınıf (N=18) öğrencilerine ön uygulaması yapılmış, uygulama sonucunda maddelerde herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Bu hâliyle ölçek 35 maddeden oluşmuş ve 5'li Likert tipi derecelendirme düzeyindedir. Ayrıca güvenilirliği sağlamak amacıyla bir tane kontrol maddesi konulmuştur. Ölçeği cevaplayan öğrencilerden kontrol maddesini boş bırakarak diğer maddeye geçmesi istenilmiştir.

### Etik İzin

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 30.10.2020 tarih ve 80287700-302.08.01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde araştırmacılar Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan uygun onayı aldıktan sonra Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri alınmış ve ölçeğin uygulanması aşamasına geçilmiştir.

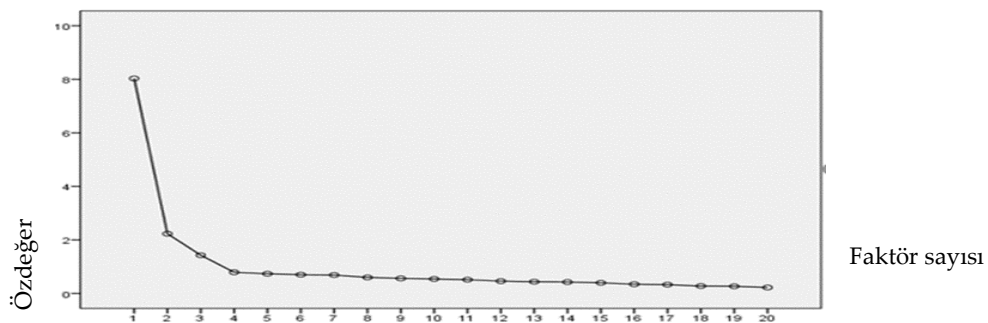
## Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde Lisrel 8.8 ve SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Kaygıyı destekleyen maddeler tersine çevrilerek kodlanmıştır. Veri analizi 796 katılımcının cevapları dikkate alınarak yapılmıştır.

## Bulgular

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'ne ait verilerin toplanmasının ardından ölçeğin geçerlik çalışması aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla AFA uygulanmıştır. İlk olarak veri setinin AFA'nın şartlarını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu KMO değerinin .929 olduğu tespit edilmiştir. Bartlett Sphericity değerlerinin ise ( $X^2=3941,681$ ;  $p=.00<.01$ ) anlamlı olduğu, evrende normal dağılım yaptığı ve parametrik özellik gösterdiği görülmektedir (Tavşancıl, 2018). KMO ve Bartlett Sphericity değerine ait bu sonuçlar ölçeğin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974; Pallant, 2001).

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve dik döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak AFA yapılmıştır. AFA sonuçları incelendiğinde ölçeğin özdeğeri 1'in üzerinde olan 6 faktöre sahip yapısının olduğu görülmüştür. Ardından madde yükü .40'ın altında olan maddeler (Field, 2005; Tabachnick ve Fidel, 2001) ve binişik (muğlak) olan maddeler sırasıyla ölçekten çıkartılmış, AFA tekrar uygulanmış, .40'ın altında ve muğlak madde kalmayınca kadar tekrar edilmiştir. Son durumda özdeğeri 1'den büyük 3 faktörlü ve 20 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen üç faktörlü yapıya ait yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde 3. faktörden sonra grafik eğrisinin neredeyse aynı doğrultuda ilerlediği ve özdeğerinin 1'in altında olduğu, böylece ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Yapıya ait özdeğer, açıklanan varyans ve açıklanan toplam varyans Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Faktörlere Ait Özdeğer, Toplam Varyans ve Açıklanan Toplam Varyans

<i>Faktör</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Toplam varyans</i>	<i>Açıklanan toplam varyans</i>
F1	8,03	40,14	40,14
F2	2,23	11,15	51,30
F3	1,42	7,13	58,44

Tablo 2 incelendiğinde Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'ne ait özdeğerler sırasıyla 8,03, 2,23 ve 1,42; toplam varyans değerlerinin 40,14, 11,15 ve 7,13 şeklinde olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Kaygı Ölçeği'ne ait açıklanan toplam varyansın ise %58,44 olduğu görülmektedir. AFA ile belirlenen faktör yapısına ait madde no ve faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Madde No, Faktör Yükleri

<i>Madde no</i>	<i>Faktör yükü</i>		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
M10	.72		
M13	.74		
M14	.87		
M15	.68		
M16	.81		
M17	.71		
M24	.81		
M27	.57		
M28	.65		
M29	.68		
M30	.60		
M3		.59	
M4		.77	
M5		.91	
M26		.69	
M31		.81	
M20			.82
M21			.80
M22			.83
M23			.76

Tablo 3 incelendiğinde birinci faktörün 11 maddeden, ikinci faktörün beş maddeden ve üçüncü faktörün dört maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlere ait madde yükleri incelendiğinde birinci faktörün .57 ile .87, ikinci faktörün .59 ile .91 ve üçüncü faktörün .76 ile .83 arasında değer aldığı görülmektedir. Faktörlerin isimlendirilmesi birinci faktör ders kaygısı, ikinci faktör sınav kaygısı ve üçüncü faktör ilgi şeklindedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Korelasyon ile faktörler arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

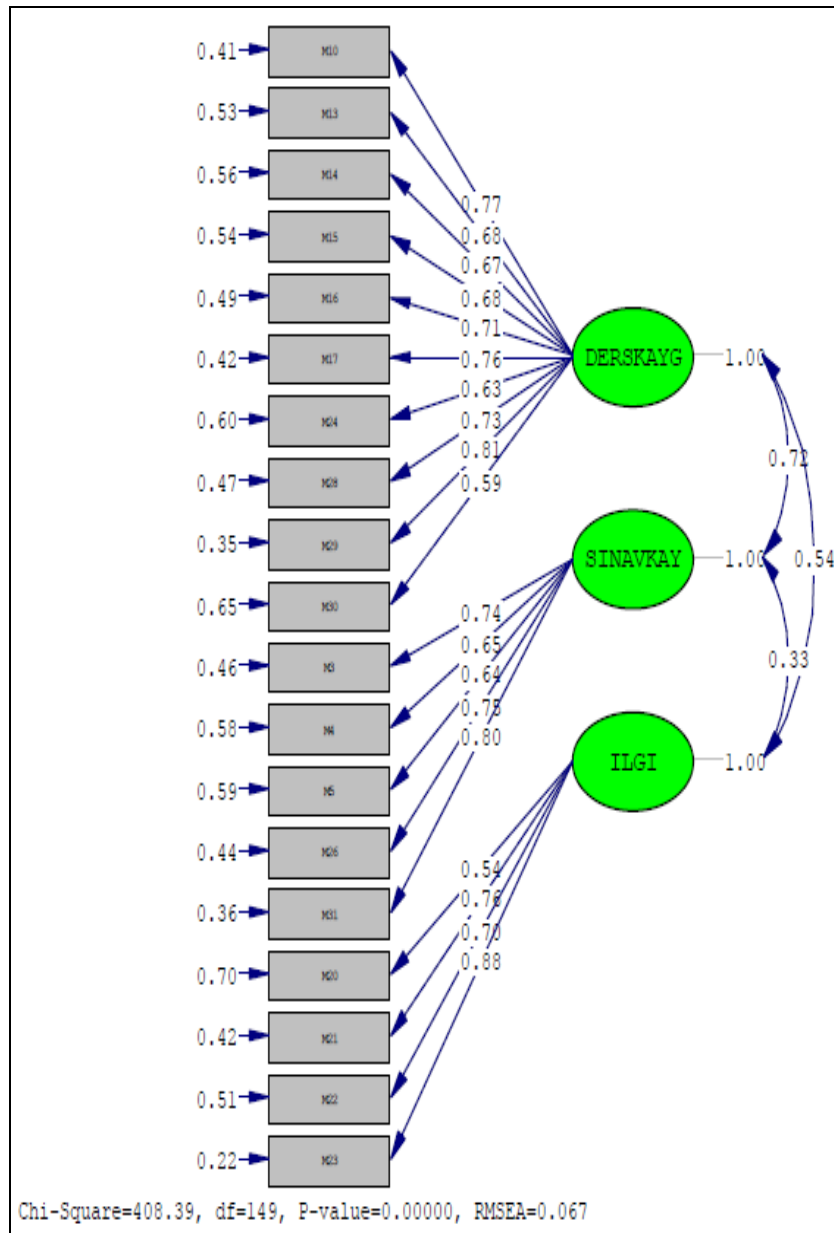
**Tablo 4.** Pearson Korelasyon ile Faktörler Arasındaki İlişki

Faktörler	Ders kaygısı	Sınav kaygısı	İlgi
Ders kaygısı	1,00	.620**	.408**
Sınav kaygısı	-	1,00	.212**
İlgi	-	-	1,00

\*\*p&lt;.001

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonun .212 ile .620 arasında değiştiği ve faktörler arasında  $p=.001$ 'e göre anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'ne Ait DFA

Şekil 2’de görüldüğü gibi doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği’nin 3 faktörlü olduğu ve 20 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. DFA’ya ait yapılan analiz ve sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği’ne Ait Uyum Düzeyleri ve Araştırma Sonucu Elde Edilen Değerler

<i>Uyum ölçütleri</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>X<sup>2</sup>/sd</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
Uyum değerleri	.067	.086	2,74	.96	.97	.98	.90	.88

Tablo 5 incelendiğinde uyum indekslerine ait değerlerin RMSEA .067, SRMR .086, X<sup>2</sup>/sd 2,74, NFI .96, NNFI .97, CFI .98, GFI .90 ve AGFI .88 olduğu görülmektedir.

Maddelerin ayırt edilebilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla madde-toplam test korelasyon katsayıları hesaplanmış ardından %27 (N=109) alt, %27 (N=109) üst grup oluşturulmuş ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği’ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Grupların t Değeri

<i>Faktörler</i>	<i>Madde</i>	<i>Madde toplam korelasyonu</i>	<i>%27 alt ve %27 üst grupların t değeri</i>
Ders kaygısı	M10	.79**	19,22*
	M13	.67**	13,09*
	M14	.63**	11,77*
	M15	.64**	14,77*
	M16	.63**	13,35*
	M17	.72**	9,71*
	M24	.59**	10,56*
	M27	.58**	13,29*
	M28	.67**	15,93*
	M29	.76**	17,94*
Sınav kaygısı	M30	.57**	12,04*
	M3	.67**	20,93*
	M4	.49**	12,83*
	M5	.45**	12,75*
	M26	.61**	19,85*
İlgi	M31	.60**	17,34*
	M20	.43**	5,42*
	M21	.39**	10,66*
	M22	.72**	8,61*
	M23	.55**	14,97*

\*\*p<.001; \*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde alt faktörlere ait maddelerin istenilen düzeyde olduğu ve ölçmek istediği yapıyı ölçmeye hizmet ettiği (Field, 2005), alt ve üst %27’lik gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu dolayısıyla ölçekte bulunan maddelerin bireyler arasındaki farklılıkları ortaya çıkardığı görülmektedir.

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerine bakılmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

<i>Faktörler/Tamamı</i>	<i>Madde sayısı</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Ders kaygısı	11	.91
Sınav kaygısı	5	.84
İlgi	4	.82
Tamamı	20	.92

Tablo 7 incelendiğinde ders kaygısı, sınav kaygısı ve ilgi faktörü ile tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla .91, .84, .82 ve .92 olduğu görülmektedir.

“Test-tekrar test” güvenilirlik düzeyini tespit etmek amacıyla ilk uygulamadan dört hafta sonra ölçek 87 öğrenciye tekrar uygulanmış, uygulama sonrası elde edilen bulgularda “test-tekrar test” güvenilirlik katsayısının .86 olduğu tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu ölçek ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler sonucunda 20 madde ve 3 faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Faktörler araştırmacılar tarafından ders kaygısı, sınav kaygısı ve ilgi şeklinde isimlendirilmiştir.

Fen bilimleri dersine yönelik geliştirilen kaygı ölçme aracının açıklanan toplam varyans değerinin %58,44 olduğu tespit edilmiştir. Bu hâliyle ölçme aracının açıklanan varyans yönünden uygun düzeyde olduğu görülmektedir (Kline, 1994). Ardından AFA ile belirlenen faktör yüklerinin .57 ile .91 arasında değer aldığı ve yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ölçeğin uyum indekslerini belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler incelendiğinde sonuçlar açısından RMSEA, SRMR,  $X^2/sd$ , GFI ve AGFI ait değerlerin kabul edilebilir; NFI, NNFI ve CFI ait değerlerin ise mükemmel uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Bryne, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Stevens, 2002). Bu sonuçlar modelin iyi bir uyum sergilediğini ve uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2005). Ölçeğin alt boyutlarından ders kaygısı, sınav kaygısı ve ilgi arasından pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde tamamı için .92, ders kaygı faktörünün .91, sınav kaygı faktörünün .84 ve ilgi faktörünün .82 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha değeri .70'in üzerinde olduğu için ölçek ve faktörlerine ait değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Ayrıca uygulamadan dört hafta sonra 87 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmış ve



test-tekrar test açısından güvenilirlik düzeyi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar test-tekrar test güvenilirlik kat sayısının .86 olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ölçeğin test-tekrar test yönünden güvenilir bir ölçek olduğunu (Büyüköztürk, 2014) ve farklı zamanlarda uygulandığında benzer sonuçlar vererek kararlı bir yapı sergilediğini göstermektedir (Erkuş, 2005). Ölçekte bulunan maddelerden ilgi faktörüne ait maddeler tersine çevrilerek kodlanmıştır. Ölçekteki maddelerin derecelendirilmesi sırasıyla kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Kaygıyı destekleyen cümlelerde kodlama 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde; kaygıyı desteklemeyen cümlelerde 5, 4, 3, 2, 1 şeklindedir. Ölçekten alınacak toplam puanın yüksek olması öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygısının yüksek olduğunu, düşük puanlar ise fen bilimleri dersine yönelik düşük kaygısının olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak 20 madde ve 3 faktörden oluşan 5'li Likert tipinde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puan en az 20, en fazla 100'dür. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Ek'te verilmiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarında meydana gelen değişimleri ve onların kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla bu çalışma sonucu geliştirilen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılabilir. Ayrıca bu ölçek mevcut öğretim programının öğrencilerin kaygı düzeylerini ne düzeyde etkilediğini tespit etmek amacıyla kullanılarak öğretim programının duyuşsal çıktılarından birisi olan kaygının etkisi gözlemlenebilir.

### Kaynaklar

- Akça, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma davranışları ile fen kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akçakın, V., Cebesoy, Ü. B. & İnel, Y. (2015). İki boyutlu matematik kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 283-301. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6772/91176> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, G. (2013). *Fen ve teknoloji derslerinde farklı deney türleri kullanmanın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, laboratuara yönelik tutumlarına ve fen kaygı düzeylerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, U. & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-899.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

- Bryne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS Mahwah*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12, 453-464.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İçimizdeki çocuk; yaşamımıza yön veren güçlü varlık*. İstanbul: Remzi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and application*. SAGE Publications.
- Ekin, H. & Şanlı-Kula, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sınav ve matematik kaygısının incelenmesi. *TEBD*, 20(1), 199-229. <https://doi.org/10.37217/tebd.1033776>
- Erktin, E., Dönmez, G. & Özel, S. (2006). Matematik Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 26-33.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Greenburg, S. L. & Mallow, J. V. (1982). Treating science anxiety in a university counseling center. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(1), 48-50.
- Güzeller, O. C. & Doğru, M. (2011). Development of science anxiety scale for primary school students. *Social Indicators Research*, 109, 507-518. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9894-6>
- Hu, L. & 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>
- Kağıtçı, B. (2014). *Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Kurbanoglu, N. İ. (2014). Development and evaluation of an instrument measuring anxiety toward biology laboratory classes among university students. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 802-808. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/44268> sayfasından erişilmiştir.
- Mallow, J. (1978). A science anxiety program. *American Journal of Physics*, 46, 862. <https://doi.org/10.1119/1.11409>
- Mallow, J. V. (2006). Science anxiety: Research and action. J. J. Mintzes & W. H. Leonard (Ed.), *Handbook of college içinde* (s. 3-14). Virginia, USA: NSTA Press.
- Mallow, J. V. & Greenburg, S. L. (1983). Science anxiety and science learning. *The Physics Teacher*, 21, 95-99. <https://doi.org/10.1119/1.2341214>
- Mallow, J., Kastrup, H., Bryant, F. B., Hislop, N., Shefner, R. & Udo, M. (2010). Science anxiety, science attitudes, and gender: Interviews from a binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 356-369. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9205-z>
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead: Open University.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. London: Sage.
- Saylan-Kırmızıgül, A. (2019). *Fen eğitiminde bilgisayar destekli, etkinlik temelli ve sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Association
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29816/320727> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Uluçınar-Sağır, Ş. (2014). İlköğretim öğrencilerine yönelik fen kaygı ölçeği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 1-20.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/001100000628812>
- Yalçınalp, S. & Cabı, E. (2015). Eğitim teknolojileri kullanımı kaygı ölçeği (ETKKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(3), 1005-1016. <https://doi.org/10.17051/10.2015.50515>

Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.

### Extended Summary

Anxiety is the physical, mental or biological responses of the individuals to any stimulus in their environment. In other words, anxiety is a state of fear and tension that an individual feels under threat. Students' concerns about the science lesson are the belief that they cannot learn science subjects despite all their efforts to learn, because they need to have special abilities to learn science subjects and they do not have this ability. This understanding makes it difficult for students to understand the science lesson and causes negative thoughts towards the science lesson. The apparent emergence of anxiety about the science course dates back to 1977. Contrary to the other exams, in the exams held in those years, students had difficulty in science exams, and together with the panic that occurred in the students, anxiety about science started to become evident in the literature. In the observations made, while the students exhibit an anxious attitude in science lessons, the fact that they are very calm and productive in other lessons, including mathematics, reveals their anxiety about the science lesson. This situation has led to increasing research on the anxiety about science lessons in the literature, and it is observed that the interest in this field has increased in recent years. In addition, it is seen that various research centers have been established in order to determine the focus of anxiety about science because the increase in the academic achievement expected from the students can be achieved by reducing the high level of anxiety. This can be achieved by preparing the curricula by taking into account the concerns of the students. As a matter of fact, it is seen that the students are not at the desired level in terms of academic success in international exams.

Students benefit from many positive aspects of the school environment throughout their education life. One of them is academic achievement. As a result of the exams, it is seen that Turkey is not at the desired level in terms of academic success in international exams. Considering the effect of anxiety on academic achievement, it is important to determine the anxiety levels of students about the science course. In addition, students' negative thoughts about science course cause an increase in science anxiety. The aim of this research is to develop a valid and reliable assessment tool that will reveal the science anxiety levels of the students.

In order to analyze the validity and reliability of the scale, it was applied to 828 students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Düziçi district of Osmaniye province in the 2020-2021 Academic Year. When the answers obtained after the application were examined, 32 scale forms that were missing and incorrect were excluded from the data analysis, and data analyzes were made on 796 scale forms. 796 scale forms were randomly divided into two, of

which 402 were used for exploratory factor analysis (EFA) and 394 for confirmatory factor analysis (CFA).

In this context, an item pool consisting of 41 items was created and expert opinion was sought via e-mail in order to determine the suitability of these items. In line with expert opinions, 6 items were removed from the scale and 12 items were corrected. In order to determine the applicability and comprehensibility of the draft scale consisting of 35 items, a pre-application was made to 5<sup>th</sup> (N=20) and 8<sup>th</sup> grade (N=18) students in a secondary school, and it was determined that there was no problem as a result of the application. As such, the scale consists of 35 items and is at the 5-point Likert-type rating level. In addition, a control item was included to ensure reliability. Students were asked to leave the control item blank and move on to the next item.

LISREL 8.8 and SPSS 21.0 package softwares were used as data analysis software. Accordingly, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and Cronbach's Alpha coefficient were calculated.

This scale was developed in order to determine the anxiety levels of the students about the science course. As a result of the analysis of the data obtained, a scale consisting of 20 items and 3 factors was developed. The factors were named by the researchers as lesson anxiety, test anxiety and interest.

The values of the confirmatory factor analysis of the scale and the compliance values were examined. Accordingly, the values of the fit indices RMSEA, SRMR,  $\chi^2/df$ , GFI and AGFI are acceptable. It is seen that the values of NFI, NNFI and CFI are at the level of perfect agreement. These values show that the scale has a good fit. A positive and significant difference was found among the sub-dimensions of the scale: lesson anxiety, test anxiety and interest.

When the Cronbach Alpha values of the scale are examined, it is seen that it is .92 for the whole, .91 for the lesson anxiety factor, .84 for the exam anxiety factor and .82 for the interest factor. Items belonging to the factor of interest among the items in the scale will be reversed and coded. The items in the scale are graded as strongly disagree, disagree, undecided, agree and strongly agree, respectively. In sentences that support anxiety, coding is 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1 in sentences that do not support anxiety. A high total score from the scale indicates that students have high anxiety about science, and low scores indicate low anxiety about science.

As a result, a 5-point Likert-type science anxiety scale consisting of 20 items and 3 factors was obtained with validity and reliability. The score that can be obtained from the scale is minimum 20 and maximum 100.

## Ek: Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği

Taslak ölçekteki madde no	Nihai ölçekteki madde no	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
10	1	Fen bilimleri dersi öncesinde kendimi gergin hissederim.					
4	2	Fen bilimleri sınavlarının sonuçları açıklanırken kaygılanırım.					
22	3	Fen bilimleri ile ilgili belgesel izlemek beni rahatlatır.					
3	4	Fen bilimleri dersi sınavına hazırlanırken endişelenirim.					
13	5	Fen bilimleri dersi esnasında sıkıntılı bir halim vardır.					
14	6	Fen bilimleri konularını öğrenmeye çalışmak benim için endişe vericidir.					
15	7	Fen bilimleri dersi esnasında öğretmenin anlattıklarını anlamakta zorlanacağımı düşünürüm.					
16	8	Fen bilimleri dersinde, bana soru sormaması için öğretmenden gözlerimi kaçırırım.					
17	9	Fen bilimleri dersinde öğretmenin beni tahtaya kaldıracağı endişesini yaşarım.					
20	10	Fen bilimleri alanında bir bilim insanının hayat hikayesini okumak beni rahatlatır.					
21	11	Fen bilimleri dersi kitabını görmek beni mutlu eder.					
5	12	Fen bilimleri dersi yılsonu not ortalamasının düşük gelme ihtimali beni endişelendirir.					
23	13	Fen bilimleri dersine girmek beni ferahlatır.					
24	14	Fen bilimleri diye bir ders olmasaydı, okulda kendimi daha rahat hissedebilirdim.					
26	15	Fen bilimleri dersi sınavı esnasında kötü not alacağım fikri aklımdan çıkmaz.					
27	16	Fen bilimleri ile ilgili kavramları (atom, hücre, gezegen, yağmur vb.) duymak beni gergin yapar.					
28	17	Fen bilimleri dersinde stresli olduğum için zaman geçmez.					
29	18	Fen bilimleri dersinde tedirgin olurum.					
30	19	Fen bilimleri dersinde sık sık saatimi kontrol ederim.					
31	20	Fen bilimleri sınavında başarısız olmaktan korkarım.					

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 30.10.2020 tarih ve 80287700-302.08.01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



## Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları: Örüntüler, Nedenler ve Sonuçlar\*

### Secondary School Teachers' Curriculum Adaptations: Patterns, Causes, and Consequences

Bedia İlhan, Nilay T. Bümen

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p><b>Bedia İlhan</b>  Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, <a href="mailto:bedia_ilhan@hotmail.com">bedia_ilhan@hotmail.com</a></p> <p><b>Nilay T. Bümen</b>  Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, <a href="mailto:nilay.bumen@ege.edu.tr">nilay.bumen@ege.edu.tr</a></p>	<p>Türkiye’de öğretmenlerin resmî/yazılı öğretim programlarını sınıflarına uyarladığı ortaya çıkarılmış olsa da bu sürecin detayları tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan örüntüleri, uyarlama yapma nedenlerini ve sonuçlarını belirlemektir. Karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni temele alınarak programı uyarlama örüntüleri ölçeğiyle farklı branşlardaki 545 ortaokul öğretmeninden veri toplanmış, analizlerden sonra 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bulgular ortaokul öğretmenlerinin en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu açısından; yeniden düzenlemeler ve atlamalar yapmasında da branş, çalışılan okul türü, haftalık ders saati açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyarlama nedenleri ders kitaplarının yetersiz bulunması, öğrencileri liselere giriş sınavına hazırlama, dersi eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, ön bilgi eksiklerini tamamlama, önerilen sürelerin uygun bulunmaması, öğretmenlerin yeterlikleri ve tercihleri, kaynaşıklığı sağlama çabası, öğrenme ihtiyaçlarını giderme, öğretim programı içeriklerinin yoğunluğu ve süre yetersizliği, ideolojik propaganda unsurlarını azaltma isteğidir. Yapılan uyarlamaların öğrenci motivasyonu ve başarısında artış, öğretim sürelerini dengeleme, öğrenmeleri kolaylaştırma, kafa karışıklığını önleme, zaman kazanma gibi olumlu sonuçlarının yanı sıra ekstra zaman ve iş yükü gerektirme, değişikliklerin sonuçlarını tam olarak belirleyememe ve programdan uzaklaşma gibi olumsuz sonuçları dile getirilmiştir.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p><b>Anahtar Kelimeler</b> Öğretim Programı Öğretim Programını Uyarlama Öğretmen Uyarlamaları Uyarlama Örüntüleri</p> <p><b>Keywords</b> Curriculum Adapting the Curriculum Teachers' Adaptations Adaptation Patterns</p> <p><b>Makale Geçmişi</b> Geliş: 27.09.2022 Düzeltilme: 04.01.2023 Kabul: 19.01.2023</p>	<p>It has been revealed that teachers in Turkey adapt official curricula to their classes, however, the details of this process are not fully known. The purpose of this study is to reveal the adaptation patterns of the curriculum by the teachers working in secondary schools, the reasons for the adaptations and the results. With the sequential explanatory design, data were collected from 545 secondary school teachers using the curriculum adaptation patterns scale, and after the analysis, interviews were conducted with 12 teachers. Findings revealed that teachers mostly used the curricula by extending, revising, and omitting activities respectively. It was determined that there were significant differences in terms of gender, branch, school type and educational status while teachers were using the extending. There are also significant differences in revising and omitting in terms of the branch, school type and weekly course load. The reasons for teachers' adaptation are the inadequacy of the textbooks, preparing the students for the central exams, making the lesson understandable, completing the lack of foreknowledge, the inappropriateness of the proposed time, teachers' competencies, efforts to ensure articulation, meeting learning needs, the intensity of the content, and the desire to reduce the ideological propaganda elements. In addition to the positive results of the adaptations such as an increase in student motivation and success, balancing teaching durations, facilitating learning, preventing confusion, and saving time; it has been stated that there are negative consequences such as requiring extra time and workload, not being able to determine the results of the adaptations exactly, and digressing the curricula.</p>
*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.	
<b>Makale Türü</b>	Araştırma
<b>Önerilen Atf</b>	İlhan, B. & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. <i>TEBD</i> , 21(1), 303-334. <a href="https://doi.org/10.37217/tebd.1181074">https://doi.org/10.37217/tebd.1181074</a>

## Giriş

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim 2018 raporuna göre, katılımcı ülkelerin çoğunda okullara daha fazla karar alanı tanınmakta ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelim bulunmaktadır (OECD, 2018). Türkiye’de de son yıllarda okullara daha fazla inisiyatif alanı tanınması kapsamında okul bazlı bütçe modeline geçiş çalışmaları gerçekleştirilmiş olsa da öğretim uygulamaları ve değerlendirme süreçleri konusunda oldukça merkeziyetçi bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Nitekim PISA 2015 kapsamında müdürlerin, öğretmenlerin veya okul yönetim kurulunun önemli düzeyde sorumluluk aldığı işlerin yüzdesi olarak hesaplanan okul özerkliği indeksi sonucuna göre Türkiye, okullara en düşük özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almıştır (TEDMEM, 2019). Türkiye’deki merkeziyetçi yapı, eğitim sisteminin program geliştirme, ders kitaplarının onayı ve seçimi, öğretim materyalleri, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gibi birçok alanda açık bir şekilde kendini göstermektedir (TEDMEM, 2015). Her ne kadar öğretim yöntemlerinin seçimi öğretmenin inisiyatifi dâhilinde gibi görünse de kazanım, amaç, süre ve içerikler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmekte, öğretim programları öğretmenlere bu konularda bir özgürlük alanı bırakmamaktadır (Canbolat, 2020; Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Öztürk, 2012; TEDMEM, 2015; Tokgöz, 2013).

Ancak bu merkeziyetçi yapıya rağmen araştırmalar öğretmenlerin öğretim programları hakkında sorgulamalarının olduğunu; uygulamada öğrenci ihtiyaçlarının farklılığına, kendi tercihlerine, yerel sorunlara göre bir kısım değişiklikler yaptıklarını göstermektedir (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Davis, Beyer, Forbes ve Stevens’a (2011) göre de öğretmenler yerel bağlamı temel alarak öğrencilerin ihtiyaçlarına, dirençlerine, öğrenme hedeflerine, ön bilgilerine, inançlarına ve yönelimlerine göre öğretim programlarında gerekli uyarlamaları yapar. Öğretmenler bu uyarlamaları program üzerinde dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konularda değişiklikler yaparak gerçekleştirir (Drake ve Sherin, 2006). Uyarlamanın temelinde öğretmenlerin programlar üzerinde “ince ayarlar yapması” (Meidl ve Meidl, 2011, s. 16) anlamı yatmaktadır.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Bernard, 2017; Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017) uyarlama sürecinde birtakım uyarlama örüntülerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme (Drake ve Sherin, 2006); içeriği değiştirme, genişletme, yeniden sıralama, yeniden biçimlendirme, farklı amaçla kullanma (Bernard, 2017); plan üzerinde değişiklik yapma, yenisiyle değiştirme, yeniden düzenleme, atlama, ekleme yapma, yaratma (Li ve Harfitt, 2017); ekleme, değiştirme, çıkarma (Troyer, 2017) şeklinde isimlendirilmiştir. Türkiye’de ise atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma, sürede değişiklik yapma (Yazıcılar ve

Bümen, 2019); genişletme, yeniden düzenleme, atlama (Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020); yeniden düzenleme, tamamlama, atlama/geciktirme, tamamlama ve azaltma/basitleştirme (Akbulut-Taş, 2022) şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Anlaşılacağı üzere, alanyazında öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri benzer özellikler taşısa da araştırma bağlamına göre farklı şekilde adlandırılmıştır (Bümen ve Yazıcılar, 2020).

Uyarlamalar konusunda öğretmenlere herhangi bir destek sunulmadığında – uyarlamalar öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında – bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar da ortaya çıkabilir (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Bu bakış açısından hareketle, mesleki gelişim programları sayesinde öğretmenlerin derslerde yaptığı uyarlamaların, uyarladıkları materyal sayısının, program ile ilgili sorgulama gücünün arttığı ve bu sayede etkili uyarlamalar yapılabildiği; programı bağlılıkla takip eden veya programı tamamen reddeden öğretmenlerin ise ders esnasında seçeneklerinin kısıtlı olduğu belirtilmektedir (McCarthy ve Woodard, 2018; Westwood-Taylor, 2010, 2013). Türkiye’den Yazıcılar-Nalbantoğlu’nun (2021) çalışmasında da öğretmenlerin öğretim programlarını daha sistematik ve kasıtlı kullanarak uyarlama becerilerini geliştiren bir mesleki gelişim programı prototipi tasarlanmış, atölye sonrası 14 haftalık izleme-destekleme çalışmalarıyla pedagojik tasarım kapasitesinin gelişimi incelenmiş ve öğrenme döngüleri ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, uygulanan mesleki gelişim programı sayesinde öğretmenlerin uyarlama örüntülerinde hem niceliksel artış hem de niteliksel gelişim oluştuğunu (Verimli uyarlama oranı %11’den %79’a yükselmiştir.), destek alan öğretmenlerin daha fazla atlama yapar hâle geldiğini, uyarlamaların verimli olabilmesi için öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin güçlü olması gerektiğini, verimsiz uyarlamaların daha çok genişletme ve atlamalarda meydana geldiğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2018 yılında yayımlanan matematik dersi (ilkokul ve ortaokul) öğretim programında, “Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 7). Ancak öğretmenlerin bu işi nasıl yapacakları, yetki ve sınırların ne olduğu gibi konular belirsizdir. MEB (2013) yönergesinde de öğretim programlarının öğrenciler, okul-çevre ilişkisini ön plana çıkarması, konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapabilecek esneklikte olması gerektiği vurgulansa da öğretmenlere programı geliştirme anlamında rol verecek, destekleyecek bölümlere rastlanmamakta, öğretim programlarını nasıl uyarlayacaklarına, bu konuda yetki ve özgürlük alanlarının ne olduğuna dair açıklamalara yer verilmemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Öztürk, 2012). Öğretim programlarını uyarlama süreci, öğrencilerini tanıyan, hazırbulunuşluk seviyelerinin farkında olan, sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdaki farklılıkları tanımlayabilen, mesleki yeterliği bu farklılıkları yönlendirebilecek nitelikte öğretmenlerle mümkündür. Hâl böyleyken uyarlamaların nasıl yapılacağı, her bireyin öğrenmesi ve

öğretimin iyileştirilmesi fikrinin eğitimin merkezine alınarak düşünülmesi gerekir. Türkiye’de eğitim araştırmalarında sınırlı bir şekilde incelenmiş olan programı sınıfa uyarlama konusu, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkinliğinin geliştirilmesinde önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Yerli alanyazın incelendiğinde lise matematik öğretmenlerinin (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021), sınıf öğretmenlerinin (Bümen ve Holmqvist, 2022; Gelmez-Burakgazi, 2020), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin (Akbulut-Taş, 2022) ve bir felsefe öğretmenin (Güzel-Yüce, 2022) uyarlamalarının incelendiği çalışmalar bulunsa da farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin bütüncül ve karşılaştırmalı olarak incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, “Ortaokulda farklı branşlardaki öğretmenler aynı uyarlama örüntülerini kullanıyor mu?”, “Farklı branşlardaki öğretmenlerin uyarlama nedenleri ve sonuçlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” gibi soruların cevaplanması öğretim programlarının başarılı sonuçlar vermesi ve her bir öğrenenin öğrenme kapasitesinin artırılması bakımından değerli bulunmuştur. Zira emek, zaman ve para harcanarak hazırlanan ancak sınıflarda uygulanmayan ya da keyfi bir şekilde değiştirilerek uygulanan (uyarlanan) öğretim programlarıyla başarılı sonuçlar elde etmek mümkün görünmemektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri, uyarlama yapma nedenleri ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, farklı derslerin öğretim sürecine katkıda bulunabilmek, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde program uyarlama becerilerini geliştirmek üzere kuram ve uygulamaya dönük önerilerde bulunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri (atlama, genişletme, yeniden düzenleme vb.) nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkiye’de konu ile ilgili yapılmış nitel çalışmalar (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019) öğretmenlerin uyarlamaları planlarken herhangi bir desteğe sahip olmadığını, süreci kendi kendilerine yürüttüklerini göstermektedir. Bu nedenle sınıf içinde neler yaşandığı; derslerde öğretmenlerin uyarlama ihtiyacını nasıl karşıladığı, uyarlamaları nasıl yaptıkları, nelerin bu uyarlamalara neden olduğu, yapılan uyarlamaların sonuçları, farklı branşlarda yapılan uyarlamaların değişip değişmediği gibi soruların

cevaplanması, hem eğitimde program çalışmaları hem de öğretmen eğitimi alanlarına yol gösterici olabilir. Bulgular, Türkiye’de öğretmenlerin program uyarlama becerilerini geliştirici mesleki gelişim etkinliklerine ve destek sistemlerine yönelik fikirlerin geliştirilmesine de yardımcı olabilir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program okuryazarlığı ve uyarlamaları konusunda neler yapılabileceğine yönelik fikirler üretilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Araştırma probleminin hem geniş hem de derinlemesine bir şekilde aydınlatılması amacıyla bu çalışmada karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni (Creswell ve Plano-Clark, 2018) kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin uyarlama örüntüleri tespit edilmiş, ikinci aşamasında ise nicel verilerin desteklenmesi ve daha derinlemesine anlaşılması amacıyla görüşmeler yapılmıştır. İzmir’in en kalabalık merkez ilçelerinde (Bayraklı, Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak) beş branşta görev yapan 4351 öğretmenden (MEB, 2020), seçkisiz örnekleme ile evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü dikkate alındığında en az 354 kişiden veri toplanması gerekmektedir (Gay ve Airasian, 1999). Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 13.01.2021 tarihli onayı ile İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, 552 öğretmenden nicel veriler toplanmış, eksik ve uygun olmayan bir şekilde doldurulan yedi tanesi elenerek analizler 545 kişi üzerinde yapılmıştır (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Cinsiyet	Kadın	402	73,8
	Erkek	143	26,2
Kıdem	0-5 yıl	25	4,6
	6-10 yıl	111	20,4
	11-15 yıl	121	22,9
	16-20 yıl	145	26,6
	21-25 yıl	79	14,5
	26 yıl ve üzeri	60	11,0
	Branş	Türkçe	113
Matematik		122	22,4
Fen bilimleri		109	20,0
Sosyal bilgiler		82	15,0
İngilizce		119	21,8
Okul Türü	Devlet Ortaokulu	478	87,7
	İmam Hatip Ortaokulu	49	9,0
	Özel Ortaokul	18	3,3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	29	5,3
	Lisans	468	85,9
	Yüksek Lisans	46	8,4
	Doktora	2	0,4
Haftalık Ders Saati	0-5	2	0,4
	6-10	3	0,6
	11-15	15	2,8
	16-20	123	22,6
	21-25	268	49,2
	26-30	134	24,6

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) tercih edilmiş, farklı özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, branş, okul türü, kıdem gibi) toplam 12 öğretmenle görüşmeler yapılmış, uyarlama nedenleri ve sonuçlarının farklı özelliklere sahip öğretmenler tarafından nasıl değişiklik gösterdiği ile ilgili daha zengin ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. İkinci çalışma grubunun kimliği gizli tutularak K1, K2, K3 şeklinde isimlendirilmiş olup katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Branş	Okul Türü	Eğitim Durumu	Haftalık Ders Saati
K1	Erkek	7	İngilizce	Özel	Lisans	28
K2	Kadın	10	İngilizce	Devlet	Lisans	24
K3	Kadın	12	İngilizce	Devlet	Lisans	23
K4	Erkek	7	Sosyal	Devlet	Yüksek Lisans	18
K5	Kadın	13	Sosyal	Devlet	Lisans	21
K6	Erkek	25	Fen	Devlet	Lisans	22
K7	Kadın	13	Fen	Devlet	Yüksek Lisans	16
K8	Kadın	12	Türkçe	Özel	Lisans	28
K9	Kadın	5	Türkçe	Devlet	Lisans	20
K10	Erkek	17	Türkçe	Devlet	Lisans	22
K11	Erkek	16	Matematik	Devlet	Lisans	23
K12	Kadın	21	Matematik	Özel	Yüksek Lisans	21

### Veri Toplama Araçları

#### *Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği:*

Araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere Yazıcılar-Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından geliştirilen *Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği* kullanılmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde ve branşlarda görev yapan öğretmenlere yönelik olan ölçek üç boyut ve 13 maddeden oluşmakta, öğretmenlerin derslerde yaptıkları uyarlamaları “Asla”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri beklenmektedir. Hazırlanan taslak formun altı lise, dört ortaokul ve bir ilkokulda görev yapan farklı branşlardaki 322 öğretmenle ilk uygulaması yapılmış, açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 62 maddelik ilk form, 39 maddeye düşürülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmak üzere ikinci uygulama 361 öğretmenle gerçekleştirilmiş, yenilenen AFA’da toplam varyansın %52’sini açıklayan 3 boyut ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler sonucunda, ölçeğin veriyle iyi bir uyum gösterdiği (Seçer, 2013) belirtilmektedir ( $\chi^2/df=2,52$ , RMSEA=0,065, S-RMR=0,064, NFI=0,91, NNFI=0,94, CFI=0,94, GFI=0,88, AGFI=0,85). Ortaya çıkan üç faktör, “atlama”, “genişletme” ve “yeniden düzenleme” olarak adlandırılmış olup bu faktörlerin güvenilirlik katsayıları da sırasıyla 0,87, 0,72 ve 0,85’tir. Ölçeğin bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise 0,84 (atlama), 0,84 (genişletme) ve 0,88’dir (yeniden düzenleme).



### *Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler:*

Görüşmeciye esneklik sağlaması ve görüşmenin doğallıkla gerçekleşmesi bakımından, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılan görüşme formu alanyazın detaylı olarak incelendikten sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, dört uzmanın görüşleri alınmış ve iki pilot çalışmayla denenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere “Uyguladığınız yıllık planı takip ederken değişiklikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz? MEB tarafından gönderilen kitaplara ek olarak kaynak kitaplar kullanıyor musunuz? Neden? Öğretim sürecinde yaptığınız eklemeler ne gibi sonuçlar doğuruyor sizce? Yaptığınız çıkarma/atlamaların ne gibi sonuçları oluyor? Örneklendirebilir misiniz?” vb. sorular sorulmuştur. Görüşmeler çevrimiçi iletişim platformları üzerinden gerçekleştirilmiş, katılımcıların rahat hissetmesi açısından platform ve zamanlamaya katılımcı ile birlikte karar verilmiş, izinle ses kaydı alınmıştır. Yaklaşık 35 dakika süren görüşmeler yazıya geçirilmiş ve katılımcıların teyitleri alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın ilk sorusunun yanıtlanması için IBM-SPSS 23.0 paket programıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. İkinci sorunun yanıtlanması için elde edilen nicel veriler normallik varsayımını sağlamadığı için (bkz. Tablo 3) parametrik olmayan analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlere alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U testi, ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis testi kullanılması önerildiği için (Büyüköztürk, 2018) bu testlerden yararlanılmıştır.

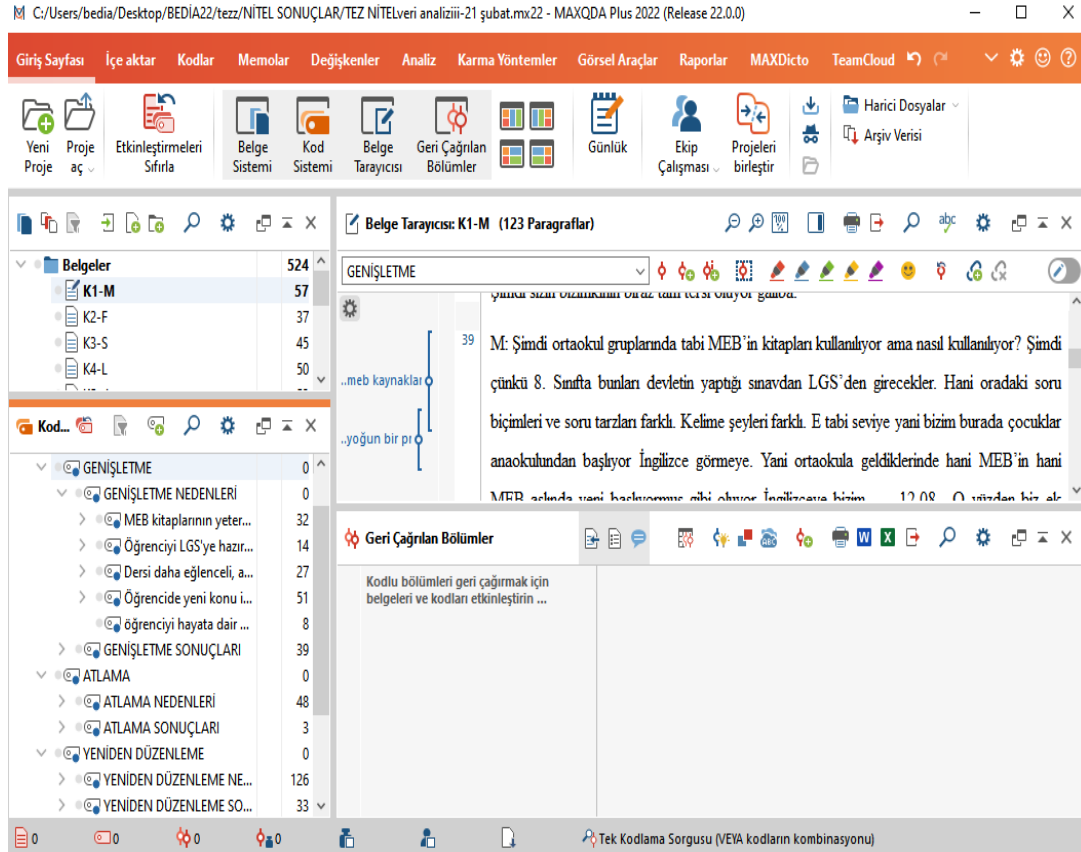
**Tablo 3.** Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Sonuçları (n=545)

<i>Ölçeğin Boyutları</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		<i>Merkezî Eğilim Ölçüleri</i>		
	<i>Değerler</i>	<i>p</i>	<i>X</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Genişletme	.102	.000	27,66	-.815	.947
Yeniden Düzenleme	.167	.000	14,84	.439	-.073
Atlama	.086	.000	11,59	1,616	3,030

Araştırmanın nitel verileri için ise kodlama, temalara ulaşma, kategorilere ayırma adımlarını kapsayan içerik analizi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmen görüşmelerinden elde edilen kayıtlar tekrar dinlenmiş, toplamda 111 sayfalık bir metin hâline dönüştürülmüştür. Bu metinler MAXQDA 2022 programına yüklenmiş, bu sayede veri setinin örgütlenmiş olarak görülebilmesi ve yönetilebilmesi kolaylaşmıştır. Nitel analize başlamadan önce ilgili alanyazın ve araştırmanın ilgili alt problemi doğrultusunda genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur (bkz. Şekil 1). Bu kavramsal yapı bağlamında, veri seti içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan kelime grupları, cümleler veya paragraflar; kelime veya kelime grupları bu kavramsal yapı altında kodlanmıştır. Kodlar tekrar kontrol edilmiş, araştırmanın ilgili alt problemine ve ilgili alanyazına yönelik olmayanlar listeden çıkartılmıştır. Olası temalara ulaşma süreci eş zamanlı yürütülmüş, birbiriyle benzer anlam taşıyan kodların ortak paydası belirlenerek ve anlamlı gruplamalar yapılarak iç-dış tutarlık ilkeleri dikkate



alınmak suretiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2018) belirli temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte içsel homojenliğin sağlanması için bir tema altına alınan bir kodun başka bir tema altına alınmamasına, dışsal homojenliğin sağlanması için de oluşturulan temaların birbirinden ayrı açık ve net tanımlanmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Son olarak oluşan temalar ve kategoriler gözden geçirilmiş, bulguların sunumunda kullanılabilecek örnek görüşler belirlenmiştir.



Şekil 1. Veriyi Örgütme Aşamasından Bir Kesit

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu çalışmada nitel veri analizinin geçerliğini sağlamak adına uzman teyidi alınmıştır. İç geçerliği sağlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri alınarak dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenler görüşmelere gönüllülükle katılmış, yazıya geçirilen görüşmeler için katılımcı teyidi alınmıştır. Veri kaynaklarından elde edilen bulgular birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde analiz edilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için örneklem grubu, araştırma deseni, veri toplama araçları ve analizleri detaylı şekilde açıklanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması için ise veri toplama sürecinde katılımcı teyidi alınmış; ham veriler, oluşan kodlamalar saklanmış; araştırmada elde edilen bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

## Bulgular

### Nicel Bulgular

“Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen ilk sorunun yanıtlanması için yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin en çok kullandığı uyarlama örüntüleri sırasıyla genişletme, yeniden düzenleme ve atlama’dır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerine İlişkin Bulgular

<i>Uyarlama Örüntüleri</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Genişletme	27,68	4,69
Yeniden Düzenleme	14,82	4,52
Atlama	11,55	4,72

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Katılımcı öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt veren ilk bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kullandığı Uyarlama Örüntülerinin Cinsiyete Göre Sonuçları

<i>Uyarlama Örüntüleri</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>p</i>
Genişletme	Kadın	398	287,30	.000*
	Erkek	142	223,42	
Yeniden Düzenleme	Kadın	389	269,54	.203
	Erkek	139	250,40	
Atlama	Kadın	395	264,19	.228
	Erkek	142	282,38	

\*p<.05

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeniden düzenleme (p>.05) ve atlama (p>.05) boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. Uyarlama örüntülerinin diğer demografik değişkenlere ilişkin durumuna ilişkin bulgular ise Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kullandığı Uyarlama Örüntülerinin Kıdem, Branş, Okul Türü, Mezun Olunan Okul ve Haftalık Ders Yüküne Göre Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Genişletme</i>			<i>Yeniden Düzenleme</i>			<i>Atlama</i>		
	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>p</i>
				Kıdem					
0-5 yıl	25	312,62	.240	25	254,64	.635	23	301,22	.619
6-10 yıl	111	287,48		109	267,75		110	279,88	
11-15 yıl	123	274,91		120	286,05		122	258,19	
16-20 yıl	144	259,26		140	257,49		143	267,14	
21-25 yıl	78	239,19		75	249,14		78	261,89	
26 ve üzeri	58	275,87		58	250,32		60	267,91	

		Branş							
Türkçe	111	281,91		108	322,20		111	331,79	
Matematik	122	245,24		121	261,43		120	255,62	
Fen Bilimleri	109	264,08	.000*	107	200,65	.000*	109	203,96	.000*
Sosyal Bilgiler	80	216,12		77	229,06		81	237,66	
İngilizce	118	328,67		115	296,68		116	305,75	
		Çalışılan Okul Türü							
Devlet Ortaokulu	473	260,36		461	260,28		471	263,76	
Özel Ortaokul	49	382,21	.000*	49	339,23	.000*	48	345,56	.000*
İmam Hatip Ortaokulu	18	232,81		18	169,25		18	201,89	
		Eğitim Durumu							
Ön Lisans	29	383,21		29	312,38		29	298,31	
Lisans	463	263,34	.001*	454	258,41	.144	461	264,63	.440
Yüksek Lisans	46	274,54		43	294,92		45	292,57	
Doktora	2	201,50		2	298,50		2	321,75	
		Haftalık Ders Saati							
0-5 saat	2	305,25		2	73,00		2	166,00	
6-10 saat	3	334,00		3	255,33		3	161,00	
11-15 saat	15	303,40	.537	15	203,77	.010*	15	226,47	.007*
16-20 saat	121	249,53		120	233,85		121	237,43	
21-25 saat	265	272,00		259	270,15		265	269,71	
26-30 saat	134	280,85		129	291,91		131	305,63	

\*p&lt;.05

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla genişletme yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla genişletme; Türkçe öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yaptığı söylenebilir. Ayrıca sonuçlar Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yaptıklarını göstermektedir.

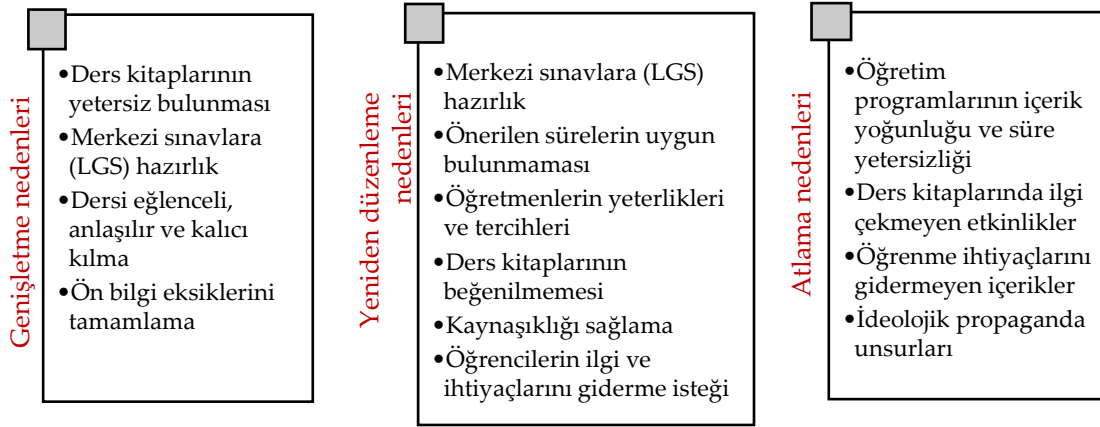
Bulgulara göre, öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin çalışılan okul türüne göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). Sonuçlara göre özel ortaokulda çalışan öğretmenlerin devlet ve imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre tüm uyarlama örüntülerini daha fazla yaptıkları söylenebilir. Eğitim durumu açısından genişletme boyutunda anlamlı farklılık görülmüş (p<.05), ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca haftalık "26-30 saat" derse giren öğretmenlerin "16-20 saat" ve "21-25 saat" derse giren öğretmenlere göre daha fazla atlama yaptıkları belirlenmiştir.

## Nitel Bulgular

### *Uyarlamaların Nedenleri:*

"Katılımcı öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik verilerin analizi sonucunda Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin

genişletme nedenleri a) Ders kitaplarının yetersiz bulunması b) Merkezî sınavlara (Liselere Geçiş Sınavı - LGS) hazırlık, c) Dersi daha eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, d) Ön bilgi eksiklerini tamamlamadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Programı Uyarlama Nedenleri

Öğretmenlerin genişletme yapmalarındaki en temel sebeplerden biri olarak MEB'in sunduğu ders kitaplarının yetersiz bulunması, ihtiyacı karşılamaması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun öğretmenleri ek öğretim kaynaklarına yönelttiği anlaşılmaktadır:

*"Türkçe kitabındaki metinleri beğenmiyorum zaman zaman. Böyle bir ekleme oluyor. Zaman zaman test, çoktan seçmeli test ya da çalışma kâğıdı, yaprağı vs. getiriyoruz... Kitap vermiyor, kitap veremiyor... Sen vereceksin onu." (K10, Türkçe öğretmeni, devlet okulu)*

Öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulmasının en temel nedenlerinden birisi de ders kitaplarının "LGS'ye yönelik olmadığını düşünme" ve bu anlamda gereksinimi karşılamamasıdır. Özellikle araştırmaya katılan Türkçe ve matematik öğretmenleri, bu uyumsuzlukla ilgili şikâyetlerini dile getirmektedirler:

*"... Ders kitapları evet etkinlik olarak zengin görünüyor olabilir, çok sayıda etkinlik var ders kitaplarında ama bu etkinlikler merkezî sınav için çok yetersiz. Çünkü merkezî sınavlarda özellikle Türkçe dersinde çok daha karmaşık eee... sorularla karşılaşılıyor çocuklar. Ders kitapları o açıdan yetersiz kalıyor." (K9, Türkçe öğretmeni, devlet okulu)*

*"Yani sınav sistemi ile okulda öğretilen, öğretmek istenen-amaçlanan şey birbirinden farklı. Test tekniği başka bir teknik, beceri temelli soruların farklılığı başka bir şeye tekabül ediyor... Şimdi bir örnek vereceğim mesela, grafikler konusunda ders kitaplarının üzerine düştüğü şey grafiğin daha çok nasıl çizilebilir, oluşturulabilir anlatılırken test kitaplarında sadece grafiği yorumlama soruluyor, yani grafiği çizmek pek sorulmuyor." (K11, matematik öğretmeni, devlet okulu)*

Öğretmenler öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda girmek durumunda oldukları ve hangi liseye gideceklerini belirleyecek olan LGS'ye öğrencileri iyi bir şekilde hazırlayabilmek için "öğrencinin çok ve farklı tipte soru görmesini sağlamaya çalışma" sorumluluğu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu kategoriden çarpıcı alıntılar şöyledir:

*“Çocukların çok daha farklı farklı soru tiplerini görmeleri önemli. Farklı yayınevlerinden farklı soruları görmeleri önemli olduğunu ben şahsım adına düşünüyorum. Eee... Bu yüzden de hani, bu anlamda destekliyor bizi ek kaynaklar.”* (K12, matematik öğretmeni, özel okul)

*“İki senedir sekizinci sınıfları okutuyorum ve sınavda farklı soru gelebilir diye de farklı kaynaklara mutlaka bakıyorum... Çünkü daha özet bilgi, daha net bilgi, bazen aynı tanımı yani mana aynı yere çiksa da daha düzgün ifade edilmiş oluyor [ek kaynaklarda]. Ya da daha fazla örnek olmuş oluyor, daha değişik bir örnek olmuş oluyor.”* (K7, fen bilimleri öğretmeni, devlet okulu)

Öğretmenlerin derslerinde “dikkat çekme ve dersi eğlenceli hâle getirme çabası” içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu anlamda dersi eğlenceli hâle getirmek ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için programlarına çeşitli oyunlar ve etkinlikler eklediklerini belirtmişlerdir. Matematik öğretmeni K11 durumu kısaca *“Konuyu daha eğlenceli ve anlaşılabilir kılmak için etkinlikler yapıyorum, oyunlar yapıyorum”* derken sosyal bilgiler öğretmeni K4 de bu konuda şunları söylemiştir:

*“Ben başladım başlayalı birazcık hareketli... Canlı drama etkinlikleri, rol oynama ya da işte oyun, canlandırma bu tarz şeyleri yaptırıyorum, baya bi yapıyoruz... Motivasyon, dikkat süresini uzatmak [lazım] çünkü yeni nesil çocuklarda dikkat süresi çok kısa.”* (K4, sosyal bilgiler öğretmeni, devlet okulu)

Öğretmenleri genişletmeler yapmaya iten bir diğer neden de öğrencilerin ön bilgi eksiklerini tamamlamaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin geçmiş senelerin konularını unuttukları; dolayısıyla kendilerinin sıklıkla hatırlatmalar yaptıkları, hatta bazen dersin tamamen bununla geçtiği yönünde görüş bildirmişlerdir:

*“... Mesela konu işlerken diyelim ki simple past tense anlatacağım. Çocuk simple present tense’i unutmuş, mecburen o konuya gidiyorum. Mesela ordinal numbers’ları işleyeceğim ama çocuklar daha sayma sayılarını unutmuşlar. İkili basamaklara gelince hemen şaşırıyorlar falan, onları işlemek zorundayım. Sürekli geriye dönük şeyler yapıyorum yani...”* (K3, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)

“Başka derslerin konularına veya terimlerine dair hatırlatmalar yapma” da benzer şekilde çoğunlukla yeni konunun öğrenilebilmesi için hazırbulunuşluğa işaret etmektedir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni olan K5, *“Bazen matematik konusu bile anlattığım oluyor [gülüyor]. En başta hazırbulunuşluk konuyla ilgili düşükse geçmiş konuya dönüyorum ve hatta bazen kendimi çarpım tablosu kesir anlatırken falan buluyorum.”* sözleriyle durumu dile getirmiştir. Fen bilimlerinde de K7 bu durumu, *“...Matematik bilmiyor, şimdi ben mesela orada bir denklem yazıyorum ya da işte bir sadeleştirme yapmam gerekiyor ya da bir kesirli sayı bilmesi gerekiyor, üslü sayı bilmesi gerekiyor. Çocuk onunla işlem yapamadığı için benim önce onu anlatmam gerekiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yeniden düzenlemelere yönelik uyarlamalarının nedenleri incelendiğinde a) Merkezî sınavlara (LGS) hazırlık, b) Programda önerilen sürelerin uygun bulunmaması, c) Öğretmenlerin yeterlikleri ve tercihleri, d) Kaynaşıklığı sağlama, e) Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını giderme isteği öne çıkmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin genişletme

nedenlerinden biri olan merkezî sınavlara hazırlık, yeniden düzenlemelere de yol açmaktadır (özellikle sekizinci sınıflarda). Katılımcılar, öğretim programında belirtilen süreye çok da uyulmadığını, konu anlatımı ve etkinliklerin hızlı geçilip daha çok soru çözümüne vakit ayrıldığını; bazen de ders kitaplarındaki etkinlik, örnek ve soruların LGS ile çok da uyumlu olmamasından dolayı dersi işlerken birtakım değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir:

*“LGS’ye girecek çocuklar için çok zor bir şey. Yani siz akademik başarı istiyorsunuz yani akademik değerlendirme istiyorsunuz ama çocuklara aynı zamanda deney, etkinlik yaptırmak istiyorsunuz. Her konunun arkasında iki-üç tane etkinlik var. Şimdi ben bu etkinlikleri yaparsam 50 tane soru yerine 10 tane soru çözmek zorundayım [derste]. Çocuklar diyor ki “Çok fazla soru çözelim öğretmenim. Çok fazla sorun çözelim.” Durmadan test getiriyorlar, durmadan etkinlik sorusu getiriyorlar bana.” (K6, fen bilimleri öğretmeni, devlet okulu)*

Görüşülen öğretmenlerin programda zaman zaman bazı kazanımlara ayrılmış süreleri uygun bulmadığı (kimi zaman fazla kimi zaman ise yetersiz buldukları) anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu durumda bazı kazanımlara ayrılan süreleri uzatırken bazılarının sürelerini kısalttıklarını, kendilerince kazanımlar ve konulara ayrılan süreler arasında aktarma yaptıklarını, seçmeli ders veya Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ders saatlerini kullanarak sürede yeni bir düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir:

*“İşte diyor ki, iki ders saatinde “simple present tense” i anlatacağım diyor. Zaten iki ders saatinde olumlu cümlelerini ancak veriyorum ben. Olumsuzu vereceğim, soru hâlini vereceğim, işte parçalara geçireceğim, okuma parçası okuyacağız, çevireceğiz, anlayacağız, oradan soru çıkaracağız falan... İmkânsız yani. Bunu hazırlayanlar hiç süreyi göz önünde bulundurmuyorlar diye düşünüyorum.” (K3, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)*

*“... Kazanım sayımız çok yüksek... Bunun zaman planlamasını hiçbir şekilde yetiştirebildiğini söyleyen bir arkadaşım yok. Onun için programı yetiştiremiyoruz, programı tam olarak uygulayamıyoruz... Üç ders saati yazılmış planda ben onu iki ders saatine indiriyorum, bilinçli bir şekilde indiriyorum. Yani zamanlamada çok uyarılma yapıyorum.” (K4, sosyal bilgiler öğretmeni, devlet okulu)*

Öğretmenlerin bir kısmı, bazı konuları işlerken kısaltmalar yapıldığını; kimi zaman ise keyif alınan konuların sürelerinde veya yerlerinde farklılıklar yapılabildiğini belirtmişlerdir. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni olan K5 anlatırken daha çok keyif aldığı konularda süreyi artırdığını, *“...Bazen öğretmen en çok hangi konudan keyif alıyorsa aslında biraz daha o konuyu öne alıyor. Kendisi hani keyif alıyorsa o konuyu biraz daha uzatıyor falan...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler kimi zaman önerilen yöntem üzerinde de değişiklikler yaptıklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni olan K8 kodlu öğretmen, kimi zaman yaptığı değişikliği belirtilen yöntem anlamında yeterli olmama durumuna bağlamakta ve bunu şu cümlelerle aktarmaktadır:

*“Tamam, eğitim sistemi biraz değişti, sezdirmeye yönelik ama anlatan öğretmen sezdirmeyi biliyor mu acaba? Ya da öğretmen sezdirmeye yönelik bir eğitim aldı mı üniversitede? Hayır... Yani çok acı ki öyle... Yok, ama hani bu şekilde bir eğitim almadım.”*



Diğer taraftan, yine ders kitaplarındaki bazı içeriğin uygun bulunmaması sonucu birtakım değişikliğe gidilmesi de yeniden düzenlemelere yol açmaktadır. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni olan K5, “ideolojik ve toplumsal” anlamda öğrenciyi etkileyecek konular söz konusu olduğunda kendi hassasiyetlerinin de devreye girdiğini ve bazı değişiklikler yaptığını açıklamaktadır: “... Ama cinsiyetçi resimlemeler mesela hani sadece işte ev işi yapan kadına yer verilen resimlemeler, hani bunu gördüğümde konuyu işliyorum ama tabii ki şeyi de belirtiyorum bu bir kadın işi değil, resimde görüyorsunuz ama değil.” K11 kodlu matematik öğretmeni de durumu “Örnek veriyorum, ailesini kaybetmiş bir çocuk varsa anne babalı soruları değiştiriyorum mesela... Öyle örnekleri değiştirebiliyorum... Bildiğim varsa yani... Bunlar önemli şeyler...” şeklinde ifade etmektedir.

Bir derse ait konular/kazanımların sınıflar arası ilişkisi ya da tutarlılığı “dikey kaynaşıklık” a, aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arası uyumu ve paralelliği sağlama ise “yatay kaynaşıklık” a işaret etmektedir (Baysal, Yedigöz-Kara ve Bümen, 2022). Öğretmenlerin genel olarak, konular arası geçişi daha anlamlı hâle getirmek, dersler arası uyumu sağlamak ve öğrencide anlamayı kolaylaştırmak için “dikey ve yatay kaynaşıklık” a dikkat etmeye çalıştıkları ve bunu sağlayabilmek için uyarlamalara yöneldikleri de anlaşılmaktadır:

“... Çünkü bir öncekinde simple present tense görüyorlar, past tense, tekrar present tense. Ben öyle yapmaktansa mesela tense’lerin yerini değiştiriyorum, işte daha rahat anlayacak sıraya koyuyorum kendime göre. Çünkü sınıfın düzeyini az çok biliyorsun. Bir ünite de mevsimler oluyor mesela, araya hayvanları koyuyor, bir ünite sonra da şeyi anlatıyor. Hava durumunu anlatıyor, hayvanları aradan çıkarıp mevsimlerle hava durumunu yan yana getirmek daha mantıklı geliyor... Daha da iyi oluyor anlamaları için.” (K3, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)

“Şimdi ben çocuklara bir konu anlatıyorum, X de Türkçe öğretmeni ya; işte mesela “adverb” ne biliyor musunuz çocuklar? Zarf, zarf ne işe yarar diye soruyorum, anlatıyorum sonra X [Türkçe öğretmeni] bana diyor ki mesela, ben bunu altıncı sınıflara anlatıyorsam, bu çocukların yedinci sınıf konusu, o yüzden anlamamış olabilirler diyor.” (K2, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)

Yeniden düzenleme nedenlerinden sonuncusu ise “öğrencinin ilgisini arttırma” ve “öğrenme ihtiyaçlarını giderme” olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, İngilizce öğretmeni olan K1 eğlence amaçlı değişiklikleri neden yaptığını “... Monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz. Sürekli aynı şeyler ezber ezber, tekrar tekrar olmasın diye, hani çocuklar aslında kazanımı İngilizcede eğlenerek daha çok elde ediyorlar. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar öğrenmeye başlıyor.” şeklinde ifade ederken fen bilimleri öğretmeni olan K6 kitap üzerindeki etkinlikleri zaman zaman değiştirme gereği duyduğunu ve böylelikle çocukların daha çok eğlendiğini ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştiğini “Yani sadece çocukların velileri bazen diyorlar ki ‘Hocam ders kitabından işlemiyorsunuz.’ diyorlar. Ben ders kitabından çok daha eğlenceli hâle getirdiğim için konuları çok da etkili oluyor.” sözleri ile açıklamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin atlamaya yönelik uyarlamalarının nedenleri incelendiğinde a) Öğretim programlarının içerik yoğunluğu ve süre yetersizliği, b) Ders kitaplarında ilgi çekmeyen etkinlikler, c) Öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen içerikler ve d) İdeolojik propaganda unsurlarının öne çıktığı



görülmektedir. Öğretmenler öğretim programlarının yoğunluğundan dem vurmakta, kazanımların çok fazla olduğunu düşünmekte ya da konulara ayrılan süreyi genel olarak yetersiz bulduklarını söylemekte, bu sorunu da kimi zaman atlamalar yaparak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 *“Bazı kazanımları atladığımız, çıkardığımız metinler uuu... oluyor... Çünkü çok tatil olan da bir ülkeyiz ya biz. Müfredatta da yetiştirmekte kimi zaman sorun yaşayabiliyoruz. Belki konular daha azaltılabilir gibi geliyor.”* derken İngilizce öğretmeni olan K3 *“Konuları daraltmadılar, hiç onları da yapmadılar, hâlâ konular aynı ama ders saati düştü. Ondan sonra da İngilizce öğrenemiyorlar derler tabii, yok yani vakit yok.”* diyerek öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenine vurgu yapmıştır.

Görüşülen öğretmenler, ders kitabında yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini kesinlikle çekmediğini, hatta konuya dair motivasyonlarını azalttığını söylemiş; bu durumda o etkinliği geçmek (atlamak) durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. K2 yaşadığı bu durumu *“Konu sıkıcı geliyor çocuklara, ya hatta ben kendim bile bazen sıkılıyorum. Şimdi bizde ünite -tema [şeklinde] gittiği için mesela o ünite boyunca o konuyu devam ettiriyor gerçekten biraz sıkıcı olabiliyor bazen, o zaman etkinlikleri atladığım oluyor kitaptaki...”* şeklinde dile getirirken K8 de ders kitaplarında yer alan bazı etkinlikleri gerek ilgi çekmemesi açısından gerek zaman kısıtlılıklarından dolayı atlama nedenini, *“...Bazı etkinlikler hitap etmediği için değişiklikler yapıyoruz ya da direkt atlıyoruz açıkçası... Zaten süre kısıtlı, yetiştirmek mümkün değil, o metni atlayarak sürdürüyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bir diğer atlama nedeni olarak öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen içerikler öne çıkmaktadır. K9 kodlu Türkçe öğretmeni her sene tekrar eden metinlerdense öğrenciye farklı bir şeyler katacak yeni metinler üzerinde durmayı tercih ettiğini şu cümleleriyle belirtmiştir:

*“Bazıları özellikle öğrenciye hiçbir şey kazandırmayan, yeni bir şey öğretmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen hatta her sene öğrencinin benzerlerini okuduğu metinler oluyor. Birlikte okuduğumuzda mesela öğrenci diyor ki aa öğretmenim biz bunu beşinci sınıfta da okumuştuk.”*

Atlamalara yönelik uyarılama sebeplerinden sonuncusu, program ya da ders kitaplarındaki ideolojik propaganda unsurlarının öğretmenleri rahatsız etmesidir. Özellikle sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenler bazı metinlerin propagandaya kaydığını sezdiklerinde ilgili kısımları atlamakta veya bir kısmını göz ardı etmektedir. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni K5, kendi dersinin bir “propaganda” aracı olarak nasıl kullanıldığını *“... İdeolojik bombardımana çok açık bir alan, yani hükümet, iktidar fark etmeden açıkçası yıllar boyu... Sosyal bilgiler iktidarların kendi ideolojilerini hani şey yapma, hani çocuklara öğretme dayatma hani gelecek nesillere aktarma aracı olarak maalesef ders olarak kullanıldı.”* şeklinde aktarmış, bu durum karşısında ne yaptığını ise *“Hani bütün ideolojik şeyler birazcık buradan bizim ders üzerinden halledilmeye başlanıyor. Bazen kişisel hassasiyetlerim elbette ki devreye giriyor. Hiç girmiyor dersem yalan olur, o konularda o ünitelerde kitabı açmamayı tercih ediyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

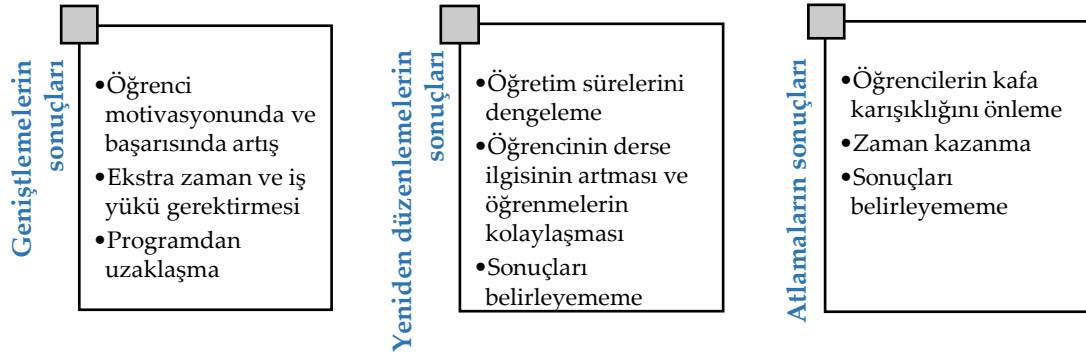
Türkçe öğretmeni olan K10 kodlu öğretmen de K5'in sözlerine benzer şeyler söylemiş, kendi dersindeki durumu şu şekilde dile getirmiştir:

*“Ya bizdeki bence en büyük sorun bizim kitaplarımızda, seçilen metinlerde... Yani mevcut iktidarın ders kitapları ve okulu bir yeniden dönüştürme aracına çevirmesi bence. En rahatsız edici şey bu. Propaganda yapıyor yani. Kitap üzerinden propaganda yapıyor... 15 Temmuz metinleri vs... yani komple çıkarıyorum mesela. Temada bir metin var, hiç okutmuyorum ben. Komple geçiyorum yani. Bu metni konuşmayacağız diyorum. Etkinlerini de pas geçiyorum. Bakıyorum dil bilgisiyle alakalı çok elzem bir konu var ise yalnızca o etkinlikler üzerinde durabiliyorum ama genelde empoze eden, bir fikir dayatan metin olursa gözünün yaşına bakmıyorum yani. Atıyorum direkt.”*

K10 da, Türkçe kitaplarındaki metinlerde yer alan “toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve şiddet unsurları”na dikkat çekmiş, bunların pedagojik yaklaşımdan ne derece uzak olduğunu ve atlama yapma nedenini “İşte ne bileyim kadının toplumsal hayattaki yeri gibi birçok örnek verilebilir yani... Mesela ölüyor, vuruyor, dövüyor, şiddet uyguluyor metinde. Ne kadar kötü pedagojik açıdan...” cümleleri ile ifade etmiştir.

#### **Uyarlamaların Sonuçları:**

Araştırmanın son sorusu olan “Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programını sınıfa uyarlamasının sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik verilerin analizleriyle Şekil 3’te sunulan temalar elde edilmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bazı uyarlamaların (yeniden düzenleme ve atlama) sonuçlarını tam olarak bilemedikleri ya da bunları belirleyemedikleri dikkat çekmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Program Uyarlamalarının Sonuçları

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerle öğrencilerin motivasyonu ve başarısında bir artış olduğuna dair bir algıya işaret etmektedir. K6 ve K10 kodlu öğretmenler eklemeler (genişletmeler) sonucu öğrencilerde bariz bir şekilde “derse ilgi artışı” olduğunu gözlemlediklerini dile getirmişleridir. Fen bilimleri öğretmeni olan K6, konularla ilgili bol bol animasyon ve çeşitli videolar izlettiğini söylemiş, bu durumun sonucunu da “Kalkıyor, hiç derse hiç hani hiçbir katkısı olmayan silik bir öğrenci bile bu konu hakkında bir fikir almak için parmak kaldırabiliyor. Bu güzel

*bir şey.” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni olan K10 da ders kitabı dışında okuttuğu farklı metinler ve kitaplar sayesinde öğrencinin dersine olan ilgisindeki artışı “Çocuğun ilgisi edebiyata, öyküye, şiire, romana çekilmiş oluyor.” şeklinde cümlelere dökmüştür. K5 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni yaptığı eklemelerin etkisini “... Öğrenmeyi kolaylaştırıyor, hazırbulunuşluğu arttırıyor yaptığım etkinlikler, eklemeler ve birazcık daha somut düşünmelerini sağlıyor bana göre. Kafalarında canlandırmalarını sağlıyor soyut olan konuyu.” cümleleriyle özetlemiştir. İngilizce öğretmeni olan K2 yaptığı eklemelerin sonucunu “... Daha somutlaştırıyor öğrenmeyi.” sözleriyle ifade etmiştir. Özel bir okulda matematik öğretmeni olarak çalışan K12 de, yaptığı eklemelerin sonuçları ile ilgili daha sınav odaklı bir başarı artışından bahsederek “... Farklı kitaplardan soru çözenin çocukları bu anlamda deneme sınavlarında vesairede, tabii ki daha avantajlı hale getirdiğini düşünüyorum.” demiştir.*

Öğretmenler derslerinde çoğunlukla hatırlatmalar, geçmişe veya başka derslere yönelik eklemeler yapmak durumunda kaldıklarını; bunun da ekstra zaman aldığını (o senenin programından süre çaldığını) ve problem yarattığını belirtmektedirler. İngilizce öğretmeni K3 durumu “Ya işte geçmişe yönelik hatırlatmalar yaptığımda o da zaten baya bir sürüyor. İşte bir iki saatimi alıyor...” şeklinde belirtmektedir. Fen bilgisi öğretmeni olan K7 ise başka bir dersin konusuna dair hatırlatma ve anlatım yaparken kendi dersinin süresinin büyük bir kısmını harcadığını “... Denklem budur, eşitliğin bu tarafını eksi yaparak işte yani ya da doğrusu eee... Şeyini değiştirerek geçirme, artı eksi falan, önce bunu anlatmam gerekiyor. Zaten bunu anlatırken o dersim gidiyor.” cümleleri ile dile getirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir diğer öğretmen K5 de ekstra bir kaynak kitaba bakmanın ve oradan eklemeler yapmanın süre anlamında kısıtlamalar yarattığını şu cümleleriyle ifade etmiştir:

*“Çocuklarda olmayan bende olan bir kaynak kitap var, bu kaynak kitabın etkinliklerinin hani zaman zaman fotokopisini çekerek nadiren çocuklara dağıttığım oluyor ya da tahtaya yazıp oradan etkinlik yaptığım oluyor. Ama zaman gerçekten çok sınırlı, hani MEB’in kitabından sonra ikinci bir kaynağa bakmaya çok az zaman kalıyor.”*

Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 de, var olan programı yürütmek yerine eklemeler yapmak durumunda olmanın yoruculuğunu “Eee... tabii hazır gelen bir şey yerine biz belki uğraşıyoruz. Bizi kısmen yorsa da eklemeler yapmak...” ifadeleri ile anlatmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin programa ekledikleri kimi etkinliklerin konuyu kavratma ve anlamayı kolaylaştırmanın aksine eğlencenin ön plana geçmesine, sürenin gereksiz uzamasına ve dolayısıyla programdan uzaklaşmasına neden olduğu belirtilmiştir. Matematik öğretmeni olan K11’in konu hakkındaki cümleleri şu şekildedir: “... Evet, epeyce uzun süren bir etkinlik iki ders saatinin belki tamamını kaplayan bir etkinlik. Müfredattan bizi biraz uzaklaştıran bir etkinlik oluyor kimi zaman...”

Öğretmenlerin yeniden düzenlemeye yönelik uyarlamalarının sonuçları incelendiğinde a) Öğretim sürelerini dengeleme, b) Öğrencinin derse ilgisinin artması ve öğrenmelerin kolaylaşması ve c) Sonuçları belirleyememe şeklinde ifade edilebilecek temalar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler,

programda belirtilen kazanım ve konulara ayrılan sürelerle kimi zaman uyamadıklarını fakat önerilen süre üzerinde yaptıkları çeşitli düzenlemeler sayesinde süreleri dengelemeyi başardıklarını ve kazanımlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 bu durumu şu cümlelerle aktarmıştır:

*“... Evet, başka bir konuyla kırsak... İlla kırmak da zorunda kalmıyorum ama bir şekilde dengeleniyor. İşte mesela sözcük, paragraf, anlam konuları her yıl var. İşte burada mesela çocuk hazır bir şekilde de geliyor. Hani sözcükte anlamı ben belki tamam yedide yine anlatıyorum ama altıda gördüğü için daha çabuk öğreniyor. Bizim ilk kez karşılaştıkları konularda süreyi daha uzun tutarken önceden gördükleri konuyu tabi daha kısa sürede toparlayabiliyoruz... Dengeliyorum, aynen öyle... Olumsuz bir durum söz konusu değil...”*

Bazı öğretmenler, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerde yaptıkları yeniden düzenlemelerle daha eğlenceli bir öğretim gerçekleştiğini ve dolayısıyla öğrencinin derse olan ilgisinin arttığını gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Matematik öğretmeni olan K11 dersi üzerinde yaptığı değişiklikler sonucu olumlu dönütler aldığını *“... Ama genel olarak şeyin farkındayım matematik dersini seviyorlar bir şekilde, ben de yaptığım değişiklikleri bu yüzden yapıyorum.”* cümleleri ile aktarmıştır. Görüşmelere katılan birçok öğretmen, özellikle kazanım sıralaması, etkinlikler ve ders süreleri üzerinde yaptıkları birtakım düzenlemeler sonucu, öğrencinin dersi daha iyi anladığı konusunda hemfikirdirler. Örneğin İngilizce öğretmeni olan K3 *“... Ünitelerin yerlerini değiştiriyorum. Daha da iyi oluyor anlamaları için.”* demiştir. Fen bilimleri öğretmeni olan K6, kazanımlar arası sıralamada yeniden bir düzenleme yapması sonucu, öğrencinin konuyu kavrama ve anlamasında kolaylık yaşadığını verdiği bir örnek ile açıklamaktadır:

*“Yani anlamayı kolaylaştırıyor tabii ki. Anlamayı, kavramayı kolaylaştırıyor. Mesela basit makinalar konusu vardı bizde. ... Önce makaralardan bahsediyordu galiba. Sonra kaldıraçtan bahsediyordu. Makaraları ikinci konuya aldım ben. Çünkü kaldıraç kavramak çok daha mantıklı, basit. Çünkü diyorsunuz ki çocuklar parka gittiğiniz zaman neler var? Tahterevalli var, kaydırak var. İşte o mesela. Ama makarayı görmüyor çocuk. Makarayı, makara kavramını şeyden daha az görüyor diyeyim daha doğrusu, kaldıraç kavramından...”*

Öte yandan öğretmenler, yaptıkları yeniden düzenlemelerin sonuçlarına dair herhangi bir nesnel ölçümün gerçekleşmediğini, dolayısıyla yapılan bu tür uyarlamaların yararlı olup olmadığı ya da ne gibi sonuçlar doğurabileceği noktasında emin olamadıklarını da dile getirmişlerdir. Örneğin, sosyal bilgiler öğretmeni olan K5 konuyla alakalı şu cümleleri kurmuştur:

*“... Yani kendimce mantıklı ve uygun buluyorum basamaklandırmayı ama hani bunun işe yarayıp yaramadığını bilmem için diğerini de denemiş olmam gerekir aynı çocuk üzerinde, diğer sistemi de denemiş olmam gerekir. Çok ciddi bir u... Fark sanıyorum ki yok, bilmiyorum... Mesela bir yıl yaptığım değişikliği bir sonraki yıl yani hani böyle yapmasam daha mı iyi olur deyip tekrar yapmadığım da oluyor.”*

Matematik öğretmeni olan K11 de benzer şekilde, yaptığı düzenlemenin öğrenciler için daha iyi mi kötü mü olduğu konusunda emin olamama durumunu *“... Ha öğrenmeleri toplamda iyi mi daha mı*

*iyi onu bilemiyorum. Daha iyi ya da daha kötü diyemeyebilirim çünkü öyle bir istatistiğe zaten sahip değilim.”* cümleleri ile ifade ederken sosyal bilgiler öğretmeni K4 *“Bence faydası... Ölçmediğim için bilmediğim için... Ama bence faydası oldu diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kısıtlı sayıda yaptıklarını ifade ettikleri atlamaya yönelik uyarlamalarının sonuçlarına göre ortaya çıkan temalar ise a) Öğrencilerin kafa karışıklığını önleme, b) Zaman kazanma, c) Atlamaların sonuçlarını belirleyememedir. Bu noktada öğretmenlerin çoğunlukla “atlama yapma”yı pek tercih etmedikleri, programlara mümkün olduğunca sadık kalmaya çalıştıklarını belirtmekte yarar vardır. Bunun en önemli nedenleri “denetlenme kaygısı” ve LGS’dir. Nitel bulgular, öğretmenlerin öğretim programlarına uyumunun ve takibinin okul idarecileri tarafından zaman zaman denetlenmesiyle programa bağlılığın arttığını, özellikle atlamalardan kaçındıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin geleceğinde önemli rol oynayacak sınavların merkezîyetçi bir yapıyla uygulanmasının da içeriğe bağlılığı sağladığı söylenebilir. Atlamalara yönelik uyarlamaların öğrencilerin kafa karışıklığını önlediğini ve bu sayede zaman kazandığını belirten İngilizce öğretmeni K3, görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır:

*“Ya bir kere zamandan tasarruf ediyorum çünkü çocukların, ya hocam bunu da böyle dediniz ama bir de bu çıktı falan diye bir şey sorduklarında, ya çocuklar bu çok önemli değil desem bile bu kafalarında soru işareti kalıyor anlamıyorlar, karıştırıyorlar. En azından çocukların daha pirüpak bir şekilde dersi dinlemelerini, anlamalarını sağlayıp biraz da zamandan tasarruf etmiş oluyorum.”*

Türkçe öğretmeni olan K10, ideolojik propagandaya yönelik unsurlar içeren metinleri atladığını belirtmiş, fakat yaptığı bu atlamalara dair sonuçları ölçmesinin mümkün olmadığını da şu sözleriyle ifade etmiştir: *“... Onu ölçmem. Bilmiyorum bir eksikliği var mı? Çocuklara sormak lazım. [Gülerek] Millî duruşu yokluktan yoksun bir nesil... Bilemiyorum, onu ölçmem çünkü.”*

Son olarak nicel ve nitel bulguların ortak gösterim yoluyla bütünleştirilmesi için öne çıkan nicel bulgular görsel hâle getirilmiş (anamlı farklılık elde edilen sonuçlar), daha sonra nicel bulguları açıklayan nitel bulgular tek tek incelenmiş, tamamlayıcı nitelik gösteren öğretmen görüşleri seçilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulguların ortak bir şekilde görsel olarak en iyi şekilde sunulabilmesi için sınıflandırma ve renklendirme yoluna gidilmiştir. Şekil 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirini tamamlamakta ve bütüncül bilgiler vermektedir.



Nicel bulgular	Nitел bulgular
<p><b>Genişletme</b></p> <p>Cinsiyet: Kadın &gt; Erkek <math>p &lt; .05</math></p> <p>Branş: İngilizce &gt; Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler Türkçe &gt; Sosyal bilgiler Fen bilimler &gt; Sosyal bilgiler <math>p &lt; .05</math></p> <p>Eğitim durumu: Ön lisans &gt; Lisans &gt; Yüksek lisans <math>p &lt; .05</math></p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul &gt; Devlet ortaokulu, İmam-Hatip Ortaokulu <math>p &lt; .05</math></p>	<p>Bizim kitaplarımızda hiç yeni nesil sorularla ilgili bir çalışma yok... Zaman zaman... Onu ek, şey olarak veriyorum. Çalışma kâğıdı falan ya da örnek sorular soruyorum çünkü kitaplarda yok yeni nesil sorular. (K2, Kadın)</p> <p>...Şöyle, MEB'in kitaplarında... Keşke yanımda getirseydim de gösterseydim. Çok renksiz, hiç dikkat çekici şey yok, alıştırmalar çok az. (K3, İngilizce öğretmeni)</p> <p>...Özellikle konuların çocukların Milli Eğitim kitabından, 7.sınıf düzeyindeki temalarından ve konularından seçmeye özen gösterdim ama çok sınırladı bizi... (K8, Özel okul, Türkçe öğretmeni)</p> <p>Yani sınav sistemi ile okulda öğretilen, öğretilmek istenen-amaçlanan şey birbirinden farklı... Test tekniği başka bir teknik şu an, beceri temelli soruların farklılığı başka bir şeye tekbül ediyor. (K 11, Erkek, lisans mezunu matematik öğretmeni)</p>
<p><b>Yeniden Düzenleme</b></p> <p>Branş: Türkçe &gt; Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler İngilizce &gt; Fen bilimleri ve Sosyal bilgiler Matematik &gt; Fen bilimleri <math>p &lt; .05</math></p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul &gt; Devlet ortaokulu &gt; İmam-Hatip Ortaokulu <math>p &lt; .05</math></p> <p>Haftalık ders saati: 21-25 saat ve 26-30 saat &gt; 16-20 saat <math>p &lt; .05</math></p>	<p>Tamam, bazı temaları verelim ama yani çocuğun hiç duymadığı bir kişinin hayatından ziyade ya da bunu daha basit bir dille anlatabilir mesela, yani Cahir Arf'i anlatıyordu çok güzel, çok önemli evet ama daha basit bir dil olabilir ya da daha basit bir dille anlatılabilir gibi geliyor temalarda. (K8, Türkçe öğretmeni)</p> <p>...Monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz. Sürekli aynı şeyler, ezber ezber, tekrar tekrar olmasın diye. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar eğlenmeye başlıyor... (K1, Özel okul, İngilizce öğretmeni)</p> <p>Ben öyle yapmaktansa mesela tense'lerin yerini değiştiriyorum, işte daha rahat anlayacak sıraya koyuyorum kendime göre. Çünkü sınıfın düzeyini az çok biliyorsun, neyi daha rahat anlarlar biliyorsun. (K3, haftada 23 saat derse giren İngilizce öğretmeni)</p>
<p><b>Atlama</b></p> <p>Branş: Türkçe &gt; Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler İngilizce &gt; Matematik, Fen bilimleri ve Sosyal bilgiler <math>p &lt; .05</math></p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul &gt; Devlet ortaokulu ve İmam- Hatip Ortaokulu <math>p &lt; .05</math></p> <p>Haftalık ders saati: 26-30 saat &gt; 16-20 saat ve 21-25 saat <math>p &lt; .05</math></p>	<p>Türkçe dersinde hayata ilişkin bazı etkinlikler de olabiliyor, orada öğrencinin bir olaya ilişkin durumu yorumlaması istenebilir veya bir görsel çizmesi istenebilir. Öğrencinin bazen buna dair hiçbir fikri olmayabiliyor veya hiçbir şekilde ilgisini çekmiyor. Öğrenci o etkinliği yaparken çok sıkılabiliyor. Eee böyle durumlarda eğer gerekli görürsem, bazı etkinlikleri atlayabiliyorum. (K9, Türkçe ögr.)</p> <p>Bazı kazanımları atladığımız, çıkardığımız metinler oluyor... Çünkü çok tatil olan da bir ülkeyiz ya biz. Müfredatı yetiştirmekte kimi zaman sorun yaşayabiliyoruz. (K8, Özel okuldaki Türkçe öğretmeni)</p> <p>Ben internetten indirmiş olduğum programlara göz atarım. Uygulanamayacak bölümleri çizerim. Onu... Derste işlememeye çalışırım. (K6, Haftada 22 saat derse giren fen bilimleri öğretmeni)</p>

Şekil 4. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi

## Tartışma

Nicel bulgular incelendiğinde program kaynaklarında en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama sürecinde genişletme ve yeniden düzenlemelere daha çok ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Önceki nitel çalışmalarda olduğu gibi (Akbulut-Taş, 2022; Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019) bu çalışmada da öğretmenlerin programı sınıfa uyarlamada benzer örüntüler kullandığı belirlenmiştir. Yazıcılar-Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında, öğretmenlerin sıklıkla kullandığı uyarlama örüntülerinin mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında değişmediği, sırasıyla en çok genişletme, yeniden düzenleme ve atlama yapıldığı tespit edilmiştir. Bernard (2017) ve Öztürk (2012) de bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiş, programda yer almayan bazı konuların eklenmesi veya bir konunun yeniden düzenlenerek işlenmesi şeklindeki uyarlamaların daha çok gerçekleştiğini belirtmiştir.

Yazıcılar-Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin ikinci sırada kullandığı uyarlama örüntüsü yeniden düzenlemedir. Tokgöz-Can ve Bümen (2021), özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin daha az riskli gördükleri için yeniden düzenleme yapmayı genişletme ve atlama yapmaya göre daha fazla tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu durumda öğretmenlerin genişletmeden sonra en sık olarak yeniden düzenlemeye başvurmaları sürpriz değildir. Bulgulara göre en az kullanılan uyarlama örüntüsü atlamadır ve esasen kuruluşundan beri merkezîyetçi bir şekilde yönetilen bir ülke için bu sonuç doğaldır. Öğretmenler programa bağlı kalmaları gerektiğini düşünerek onu "denetlemek için kullanılan bir araç" olarak algılamaktadır (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Programların öğretmenlerden bağımsız bir şekilde tasarlanması ve Türkiye'deki merkezîyetçi eğitim sistemi, programdaki herhangi bir ögenin atlanamayacağı düşüncesini öğretmenlere sıklıkla hatırlatmaktadır (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021). Özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin programa sadık kalmaya çalıştığı ve atlamalardan kaçındığı da bilinmektedir (Tokgöz-Can ve Bümen, 2021).

Uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, çalışılan okul türü ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğine yönelik bulgular, daha önceki benzer araştırmalar tümüyle nitel olduğu için oldukça yeni bilgiler sunmaktadır. Bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıklarını gösterse de diğer uyarlama örüntülerinde cinsiyet açısından anlamlı farklar görülmemektedir. Benzer şekilde, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Khezerlou, 2014; Tokgöz-Can, 2019). Uyarlama örüntülerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesi ise katılımcıların kıdemi değişse de derste yaptıkları uyarlama örüntülerinin benzerlik gösterdiği şeklinde



yorumlanabilir. Oysa yurt dışındaki çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere oranla programı daha başarılı bir şekilde uyarladıkları, acemi öğretmenlerin uyarlama yapma konusunda istekli olmalarına rağmen neyi nasıl uyarlayacaklarını bilmediklerinden uyarlamalarda zayıf kaldıkları belirlenmiştir (Burkhauser ve Lesaux, 2017; McCarthey ve Woodard, 2018). Bu durumda öğretmenlerin kıdemiyile program uyarlamaları arasında nasıl bir bağlantı olduğu hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarıyla yaptıkları uyarlamalar arasındaki farka yönelik analizler, İngilizce öğretmenlerinin diğer tüm branş öğretmenlerine göre daha fazla genişletme; Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin ise diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme ve atlama yaptıklarını göstermektedir. Türkiye’de yapılan önceki çalışmalar hem nitel hem de belli bir branşa yönelik olduğu için (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) uyarlamalarda branş karşılaştırmaları çok sınırlıdır. Bununla birlikte Portekiz’de ortaokul ve lise öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla programa daha sadık oldukları, sınıf öğretmenlerinin daha fazla uyarlama yaptıkları bilinmektedir (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2020). Bu çalışmaya katılan matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin daha az atlama ve yeniden düzenleme yapmalarında öğrencilerin merkezî sınavlarda elde ettiği düşük sayısal puanları artırmak üzere programa bağlı kalmak gerektiği algısı yatıyor olabilir. Öte yandan İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin daha fazla uyarlamalar yapmasıyla mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katılma ve/veya lisansüstü eğitim yapma arasındaki ilişkiler hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bulgular, uyarlamaların okul türüne göre anlamlı farklılıklar içerdiğini, uyarlamalarda sıklık sıralamasının özel ortaokul, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu şeklinde olduğunu göstermektedir. Özel okullarda artan rekabet nedeniyle yenilikçi ya da öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının daha fazla teşvik edilmesi, sınıf mevcutlarının kontrolü, fiziksel alt yapının güçlü olması, yüksek öğrenci profili, veli beklentileri vb. nedenlerle (Ünsal ve Çetin, 2019), öğretmenlerin daha fazla uyarlama yapmaya yöneldiği düşünülebilir. Devlet okulunda çalışan lise matematik öğretmenlerinin öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak, özel okuldakilerin ise merkezî sınavlarda öğrencileri daha başarılı hâle getirmek için uyarlamalara başvurduğu düşünüldüğünde (Bümen ve Yazıcılar, 2020) okul bağlamının uyarlamalarda önemli ölçüde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yapması kendilerini daha özerk hissetmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim Khezerlou’nun (2014) araştırmasında, öğretim programı özerkliğinin lisans mezunu olan öğretmenlerde yüksek lisans mezunu olanlara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki

gelişim fırsatlarından yararlanan öğretmenlerin daha tutarlı uyarlamalar yaptıkları (McCarthy ve Woodard, 2018) ve lisansüstü eğitim sayesinde uyarlamalarda daha az zorlandıkları (Akbulut-Taş, 2022) da bilinmektedir.

Nitel bulgularda öne çıkan uyarlama nedenleri, daha önceki çalışmalarda ortaya koyulan faktörleri doğrulamaktadır. Ders kitaplarının yetersiz bulunması (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021), merkezî sınavlar (Burkhauser ve Lesaux, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Li ve Harfitt, 2017; Özgeldi, 2012; Yazıcılar ve Bümen, 2019), dersi daha anlaşılır ve anlamlı kılma (Gelmez-Burakgazi, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretim süresini dengeleme (Bümen ve Yazıcılar, 2020, Meidl ve Meidl, 2011), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını giderme (Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Leite vd., 2020; Li ve Harfitt, 2017; McCarthy ve Woodard, 2018; Troyer, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretmenlerin yeterlikleri veya becerileri (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; Gelmez-Burakgazi, 2020; Leshota ve Adler, 2018; Li ve Harfitt, 2017; Remillard ve Bryans, 2004) uyarlamalara önemli ölçüde yol açmaktadır. Ancak daha önceki çalışmalarda, program kaynaklarındaki (ders kitapları) ideolojik propaganda unsurlarının atlamalara neden olduğuna değinilmemiştir. Bu araştırmaya katılan Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri ise ders kitaplarında öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen ve ideolojik propaganda içeren unsurları atladıklarını dile getirmişlerdir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin (matematik, fen bilimleri, İngilizce) belirtilen propaganda unsurlarına daha az maruz kaldıkları tahmin edilebilir. Bu durum Koşar-Altınyelken'in (2013) belirlediği gibi, öğretmenlerin önerilen program değişikliklerini öğrenciler ve genel olarak toplum için zararlı olarak algıladıklarında *ilkeli bir direnç* sergilemeleriyle açıklanabilir.

Önceki çalışmalarda program uyarlamaları ile kaynaşıklık arasındaki bağlantıya dikkat çekilmemiş olsa da bulgular öğretmenlerin dikey ve yatay kaynaşıklığı sağlamak üzere yeniden düzenlemeler yaptıklarını göstermektedir. Konular arası geçişi daha anlamlı hâle getirmek, öğrencinin gelişimini bütüncül bir şekilde planlamak ve öğrenmelerin transferini sağlamaya yarayan kaynaşıklık (Baysal, Yedigöz-Kara ve Bümen, 2022) öğretmenler için sorun teşkil ettiğinde (kaynaşıklığın zayıf olduğu hissedildiğinde) uyarlamalara neden olabildiği düşünülmektedir. Nitekim önceki çalışmalarda da program özelliklerinin uyarlamalara etki ettiği belirlenmiştir (Akbulut-Taş, 2022; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Bu çalışmanın bulgularında öne çıktığı gibi, öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerin öğrencilere olumlu bir şekilde yansıdığı bilinse de (Bernard, 2017; Collopy, 2003; Çeliker-Ercan, 2019; Leite vd., 2020; Shawer, Gilmore ve Banks-Joseph, 2008; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) uyarlamaların öğrenci başarısına yönelik doğrudan etkilerine dair çalışmalar sınırlıdır (Fogleman, McNeill ve Krajcik, 2011; Kim vd., 2017). Öğretmenlerin sınıfın ihtiyaçlarını dikkate alarak program ya da program

kaynaklarında yer almayan etkinlikler tasarlaması, yeni materyaller kullanması, yeni bilgiler eklemesinin öğrenci motivasyonu ve başarısına olumlu yansımaları doğal görülse de konuyla ilgili nitel çalışmalardan ziyade görgül (ampirik) çalışmaların artması gerekmektedir.

Daha önceki çalışmalarda uyarlamaların sonuçlarına dair bulgular yok denecek kadar az iken (Leshota, 2015) bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların bazı olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedir. Özellikle geçmiş konulara veya başka derslerin kapsamına yönelik genişletmelerin çok zaman aldığı ve öğretim süresini dengelemeyi zorlaştırdığı, bunun da endişe, yorgunluk ve programdan uzaklaşmaya neden olduğu belirtilmektedir. ABD’de yapılan bir çalışmada uyarlamaların verimliliğine dikkat çekilmiş (Troyer, 2019), Güney Afrika’da yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin yaptığı genişletmelerin sağlıklı veya kafa karıştırıcı olabildiği (Leshota, 2015) tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bazı öğretmenlerin yaptığı genişletmelerin beklenilenin aksine karmaşaya sebep olması ve anlaşılması, Leshota’nın (2015) belirttiği kafa karıştırıcı eklemelere işaret etmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin yaptığı bazı atlamaların da verimli veya tehlikeli olabildiği (Leshota, 2015), verimsiz uyarlamaların daha çok genişletme ve atlamalarda meydana geldiği (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) hatırlandığında uyarlamalar konusunda öğretmenlerin zorlandığı ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın daha önce öğretmenlerin öğretim programlarını sınıfa uyarlama sürecine ışık tutan nitel çalışmalardan ayrılan özgün tarafları şöyle özetlenebilir: Öncelikle ilk kez programı uyarlama örüntüleri ölçeği kullanılarak sadece belli bir branşta ve sınırlı sayıda öğretmenin uyarlamaları değil, beş farklı branşta 545 öğretmenin uyarlama örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni sayesinde önce nicel daha sonra nitel verilerin elde edilerek bütünleştirilmesi yoluyla (bkz. Şekil 4) İzmir’de görev yapan ortaokul öğretmenlerinin programları nasıl ve neden uyarladığı, uyarlamaların sonuçları hakkında neler düşündüğü belirlenmiştir. Geniş bir öğretmen grubundan elde edilen verilere göre, en çok ve en az kullanılan uyarlama örüntülerinin belirlenmiş olması; bu örüntülerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve eğitim durumuna göre incelenmesi hem hizmet öncesi öğretmen eğitimine hem de mesleki gelişim planlamalarına ışık tutabilir. Örneğin daha az uyarlama yaptıkları için devlet ve imam-hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlere (özellikle de matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşlarında) uyarlamalar konusunda farkındalık kazanmaya yönelik destek olunması (mesleki gelişim programları) önerilebilir. Benzer şekilde özel okullarda çalışan İngilizce ve Türkçe öğretmenlerine de (özellikle genişletme ve atlamalar) verimlilik açısından risk taşıdığı için uyarlamaların verimliliği konusunda rehberlik edilebilir. Bu mesleki gelişim çalışmalarının uzun süreli ve izleme-destekleme (koçluk-mentorluk vb.) sistemleri içeren bir şekilde (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) ve zümrede iş birliği içinde yapılması

etkililiğini artıracaktır. Üstelik hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarında belirli uyarlama önerileri gerekçeleriyle birlikte yer aldığı takdirde, öğretmenlerin uyarlamada yaşadığı sıkıntılar azaltılarak tehlikeli uyarlamalara yönelmeleri önlenebilir. Başka bir yol olarak ise bağımsız (özel) yayınevleri tarafından hazırlanarak öğretmenlerin tercihine bırakılacak öğretmen kılavuzlarına, basılı ve dijital program kaynaklarına gerekçeli uyarlama önerileri konulabilir. Öğretmenler farklı kılavuzları karşılaştırarak kendi sınıflarına en uygun uyarlama örüntülerini seçebilir ya da yenilerini tasarlayabilir. Önerilen ikinci yolun okul ve öğretmen özerkliğini daha çok destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sadece İzmir'deki ortaokul öğretmenleriyle, kullanılan ölçekle ve görüşmelerle sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde çalışan öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin derinlemesine bir şekilde incelenmesi için daha büyük örneklerle farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde benzer araştırmalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerin hangi uyarlama örüntüsünde nasıl bir desteğe ya da rehberliğe ihtiyacı olduğu belirlenebilir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı yaptıkları yeniden düzenlemeler ve atlamaların sonuçları hakkında yorum yapamadığına göre, özellikle bu tür uyarlamaların öğrenciler üzerinde yarattığı sonuçların incelenmesinde yarar vardır. Farklı mesleki kıdemlerde görev yapan, mesleki gelişim etkinliklerine az ya da sık katılan, lisansüstü eğitim yapan ve yapmayan öğretmenlerin programları uyarlama örüntüleri karşılaştırılabilir. Ayrıca yeni görgül (ampirik) çalışmalarda, uyarlamaların öğrenci başarılarına ve motivasyonlarına yönelik uzun dönemli etkileri incelenmelidir. İdeolojik propaganda unsurlarının Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin program ve program kaynaklarında yaptıkları atlamalara yansımaları ele alınabilir. Öğretim programlarının kaynaşıklığı ile öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar arasındaki bağlantılar keşfedilebilir. Son olarak, uyarlama becerilerini geliştiren mesleki gelişim programlarıyla uyarlama örüntülerindeki ve mesleki becerilerdeki değişimler mercek altına alınabilir.

### Kaynaklar

- Akbulut-Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Baysal H., Yedigöz-Kara, Z. & Bümen, N. (2022). Articulation in English language curricula: A systematic analysis from basic education to secondary education. *Education and Science*, 47(209), 381-412. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735>
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488> sayfasından erişilmiştir.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>

- Bümen, N. T. & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Bümen, N. T. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Meslek lisesi ve özel lise farklılıkları. *GEFAD*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education and Science*, 45(202), 141-171. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7833/3038> sayfasından erişilmiştir.
- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227-311.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. b.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çelik, Z., Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. Y. K. Cha, J. Gundara, S. H. Ham & M. Lee (Ed.), *Multicultural education in glocal perspectives* içinde (s. 103-119). Singapore: Springer.
- Çeliker-Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 797-810.
- Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Fogleman, J., McNeill K. L. & Krajcik, J. (2011). Examining the effect of teachers' adaptations of a middle school science inquiry-oriented curriculum unit on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 149-169.
- Gay, L. R. & Airasian, P. W. (1996). *Educational research: competencies for analysis and applications* (6. b.). New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920- 942.

- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063> sayfasından erişilmiştir.
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among Iranian and Turkish EFL teachers. *JALDA*, 2(1), 25-38.
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Quinn, D. M., Guryan, J., Kingston, H. C. & Aleman, K. (2017). Effectiveness of structured teacher adaptations to an evidence-based summer literacy program. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 443-467.
- Koşar-Altınyelken, H. (2013). Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts. H. K. Altınyelken, M. De Koning & A. Verger (Ed.), *Teachers' principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey* içinde (s. 109-126). Amsterdam: Education International Research Institute.
- Leite, C., Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs. curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity (PDC)*. (Doktora Tezi). <https://core.ac.uk/reader/188770520> sayfasından erişilmiştir.
- Leshota, M. & Adler, J. (2018). Disaggregating a mathematics teacher's pedagogical design capacity. L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (Ed.), *Research on mathematics textbooks and teachers' resources: Advances and issues* içinde (s. 89-117). Cham, Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73253-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73253-4_5)
- Li, Z. & Harfitt, G. J. (2017). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416.
- McCarthy, S. J. & Woodard, R. (2018). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1376672>
- MEB. (2013). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programları, 9-12*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Kurum Listesi*. [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.



- Meidl, T. D. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse student. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-30. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/579/148> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> sayfasından erişilmiştir.
- Özgeldi, M. (2012). Explaining dimensions of middle school mathematics teachers' use of textbooks. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 24-36.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Remillard, J. T. & Bryans, M. B. (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352-388.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Shawer, S. F., Gilmore, D. & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- TEDMEM. (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli> sayfasından erişilmiştir.
- Tokgöz-Can, M. (2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tokgöz-Can, M. & Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 1-27.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 1-35. <https://doi.org/10.1086/701719>



- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3131>
- Westwood-Taylor, M. (2010). *Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teachers: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks.* (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/2448932935?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Westwood-Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi.* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. <https://iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.

### Extended Summary

Studies show that teachers have questions about curricula; in practice, they make some changes depending on student needs, their preferences, and local problems despite the highly-centralized structure in Turkey. Although there are some studies examining the adaptations of high school mathematics teachers, primary school teachers, teachers working in socio-economically disadvantaged secondary schools and a philosophy teacher, there is no study in which secondary school teachers from various branches are examined holistically and comparatively. The purpose of this research is to reveal the patterns of teachers working in secondary schools adapting the curriculum, the reasons for making adaptations and the results. Thus, the following questions were answered:

1. What are the adaptation patterns (omitting, extending, revising) of teachers working in secondary schools?
2. Do teachers' adaptation patterns differ significantly based on gender, seniority, branch, school type, graduated school and weekly course load?

3. What are the teachers' views on the reasons for adapting the curriculum?

4. What are the teachers' views on the results of adapting the curriculum?

Previous qualitative studies in Turkey show that teachers do not have any support in adaptations, and they carry out the process on their own. For this reason, answering questions such as how and why teachers make adaptations, what the results of adaptations are, and whether adaptations made in different branches vary, can be a guide to both curriculum studies and teacher education. Findings can help develop ideas for professional development and support systems that improve teachers' adaptation skills in Turkey. Additionally, ideas on what can be done about curriculum literacy and adaptations in pre-service teacher education can be created.

To clarify the research problem in both a broad and in-depth way, the sequential explanatory design of the mixed-methods was used in this study. Firstly, the adaptation patterns of teachers were identified, and in the second phase, interviews were conducted to support quantitative data and understand them more deeply. After obtaining the ethics committee approval, quantitative data were collected from 545 teachers determined by random sampling from 4351 teachers working in five branches in the most populous central districts of Izmir. In the second stage, in-depth interviews were conducted with 12 teachers with maximum variation sampling.

Quantitative data were collected with the Curriculum Adaptation Patterns Scale developed by Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen and Uslu (2022), and qualitative data were collected with the help of an interview guide. In the interviews, the teachers were asked, "Do you make changes while following the annual plan you implement? If so, what changes do you make? Do you use supplementary textbooks in addition to the materials sent by the MoNE? Why? What kind of results do you think the extensions you make in the teaching have? What are the consequences of omissions? Can you give an example? etc.". Interviews were conducted through online communication platforms and audio recordings were made with permission. The interviews, which lasted approximately 35 minutes, were transcribed and the consent of the participants was obtained.

Descriptive statistics were used to answer the first question of the study, and non-parametric analysis techniques were used to answer the second question since quantitative data did not provide normality assumptions. For the qualitative data of the research, coding, reaching themes, and categorization steps were applied. To ensure the validity of the qualitative data analysis, expert confirmation was obtained, expert opinions were taken for the interview form, and necessary corrections were made according to the feedback. In addition, member checking was used during the data collection; raw data and encodings are stored; the findings of the study are explained in detail.

According to the findings, the adaptation patterns most frequently used by teachers are extending, revising and omitting, respectively. There was a statistically significant difference in terms

of gender ( $p < .05$ ) when teachers made extensions, and it was seen that female teachers made more extensions than males. Additionally, it was determined that the adaptation patterns showed a significant difference based on the branch ( $p < .05$ ). English language teachers make more extensions than other branch teachers do. On the other hand, it can be said that science teachers make more extensions than social studies teachers do, and Turkish language teachers make more revising than mathematics, science and social studies teachers. Findings show that Turkish language teachers and English language teachers make more omissions than math, science and social studies teachers do. It was found that the adaptation patterns of teachers also showed statistically significant differences based on the type of school ( $p < .05$ ). Accordingly, it can be said that teachers working in private secondary schools perform all adaptation patterns more than teachers working in state (public) and İmam-Hatip (religious oriented) secondary schools. There was a significant difference in the extensions in terms of education level ( $p < .05$ ), and it was determined that teachers with associate degrees made more extensions than teachers with undergraduate and graduate degrees do. In addition, it was determined that the teachers who teach "26-30 hours" weekly make omissions in the curriculum more than the teachers who teach "16-20 hours" and "21-25 hours".

As for the qualitative findings, the reasons for teachers' adaptation are the inadequacy of the textbooks, preparing the students for the central exams, making the lesson understandable and permanent, completing the lack of foreknowledge, the inappropriateness of the proposed time, teachers' competencies, efforts to ensure articulation, meeting learning needs, the intensity of the content, and the desire to reduce the ideological propaganda elements. In addition to the positive results of the adaptations such as an increase in student motivation and success, balancing teaching durations, facilitating learning, preventing confusion, and saving time; it is stated that there are negative consequences such as requiring extra time and workload, not being able to determine the results of the adaptations exactly, and digressing the curricula.

The originality of this study can be summarized as follows: Firstly, adaptation patterns of 545 teachers in five branches, not only the adaptations of a limited number of teachers in a specific branch, were revealed by using the curriculum adaptation patterns scale for the first time. Through the sequential explanatory design, it was determined how and why secondary school teachers working in Izmir adapted the curricula and what they thought about the results of the adaptations. Depending on the data obtained from a large group of teachers, the most and least used adaptation patterns were determined; examining these patterns based on gender, seniority, branch, school type and educational status can enlighten both pre-service teacher education and professional development plans. For example, since they make fewer adaptations, it can be recommended to support teachers working in public and İmam-Hatip secondary schools (especially in mathematics, science and social studies) to

raise awareness of adaptations. Similarly, English and Turkish language teachers working in private schools (especially extensions and omissions) can be guided on the productivity of adaptations as they carry a risk in terms of productivity. Conducting these professional developments cooperatively and in a long-term that includes follow-up support (coaching-mentoring, etc.) will increase their effectiveness. Moreover, if specific adaptation recommendations are included in both curricula and textbooks together with the reasons, the difficulties experienced by teachers in adaptation can be reduced and they can be prevented from making risky adaptations. Alternatively, justified adaptation suggestions can be put into printed and digital curriculum resources with teacher's guides that will be prepared by independent publishers, and left to the preference of teachers. By comparing different guides, teachers can choose the adaptation patterns that best suit their classroom or design new ones. It can be said that the second method proposed will support school and teacher autonomy more. Similar studies can be conducted with larger samples, at different grades and in various courses, to determine what kind of support teachers need in which adaptation pattern. Since some of the participating teachers could not comment on the results of the revising and omitting, it would be beneficial to examine the results of such adaptations. For further studies, the effects of adaptations on student achievement and motivation, the reflections of ideological propaganda on the omissions made by Turkish and social studies teachers in the curriculum and curricular resources, the connections between poor articulation perception and the adaptations made by teachers, the changes in adaptation patterns and professional skills through professional development can be examined.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırma aşamalarında birinci; çalışmanın tasarlanması, süpervizyon ve raporlaştırma konularında ise ikinci yazar daha etkin bir rol üstlenmiştir.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Makalenin daha iyi bir hâle gelmesine görüş ve önerileriyle destek veren hakemlere çok teşekkür ederiz.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.01.2021 tarih ve 02/08 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


# Türkiye’de Yapılan Argümantasyon Temelli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisinin Meta-Analiz ile İncelenmesi


## Investigation of the Effect of Argumentation-Based Mathematics Teaching on the Achievement of Students in Turkey by Meta-Analysis

Buse Gizem Yitmez, Duygu Alyeşil Kabakçı, Ülkü Özturan Ecemiş,  
Zeynep Filiz Aramış, Berna Cantürk Günhan

### Yazar Bilgileri

**Buse Gizem Yitmez\***   
[gizem.yitmez@gmail.com](mailto:gizem.yitmez@gmail.com)

**Duygu Alyeşil Kabakçı\***   
[matemaduygu@gmail.com](mailto:matemaduygu@gmail.com)

**Ülkü Özturan Ecemiş\***   
[ulkuozturan@gmail.com](mailto:ulkuozturan@gmail.com)

**Zeynep Filiz Aramış\***   
[filiz.aramis@hotmail.com](mailto:filiz.aramis@hotmail.com)

**Berna Cantürk Günhan**   
Prof. Dr., Dokuz Eylül  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[berna.gunhan@deu.edu.com](mailto:berna.gunhan@deu.edu.com)

\*Doktora Öğrencisi, Dokuz  
Eylül Üniversitesi

### ÖZ

Argümantasyon temelli öğretim ile öğrenciler kavramlarla ilgili tartışma yapma, veri toplama, argüman oluşturma ve savunma imkânı bulmaktadırlar. Yapılan araştırmalar bu öğretim yönteminin matematik öğretimine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada argümantasyon temelli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de argümantasyon temelli matematik öğretim ile ilgili yapılan çift gruplu deneysel çalışmalar meta-analiz yöntemi aracılığıyla incelenerek, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim, ERIC ve Google Akademik veri tabanları, “argümantasyon”, “matematik” ve “geometri” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda araştırmanın ölçütlerine uygun olarak 2015-2020 yılları arasında yapılmış beşi tez ve üçü makale olmak üzere toplam sekiz çalışmaya ulaşılmıştır. Meta-analiz sonucunda argümantasyon temelli matematik öğretiminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yayın türü, öğrenim kademesi ve konu alanı için yapılan moderatör analizleri sonucunda gruplar arası etki büyüklükleri hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ülkemizde bu alandaki çalışmalarda eksiklikler olması nedeniyle farklı öğrenci grupları ve farklı sınıf seviyelerinde yapılacak çalışmaların hem ulusal hem de uluslararası alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Argümantasyon  
Matematik Öğretimi  
Meta-Analiz  
Başarı

**Keywords**  
Argumentation  
Mathematics Teaching  
Meta-Analysis  
Achievement

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 16.10.2022  
Düzeltilme: 03.01.2023  
Kabul: 19.01.2023

### ABSTRACT

Students can obtain the opportunity to discuss on the concepts, collect data, mount an argument and justify that argument thanks to Argumentation Based Mathematics Teaching. The studies show that this teaching method has positive effects on mathematics teaching. This research aims to reveal the effect of Argumentation Based Mathematics Teaching on mathematics achievement of students. For this purpose, two-group experimental studies on Argumentation-Based Mathematics Teaching in Turkey were examined through meta-analysis method. In order to access these studies, CoHE National Thesis Center, Ulakbim, ERIC and Google Scholar databases were searched using the keywords "argumentation", "mathematics" and "geometry". As a result of the literature review, in accordance with the purpose of the research, a total of eight studies, five theses and three articles, were reached between the years 2015-2020. Consequently, it was determined that Argumentation-Based Mathematics Teaching had a high and statistically significant effect on the academic achievement of students in mathematics compared to traditional teaching methods. In addition, as a result of the moderator analyzes for the type of publication, education level and the subject of the course, the effect quantities between the groups were calculated and it was seen that there was not a statistically significant difference. Due to the deficiencies in the research in this field in our country, it is considered that the studies to be carried out in different student groups and different grade levels will contribute to both national and international fields.

### Makale Türü

Derleme

**Önerilen Atıf** Yitmez, B. G., Alyeşil-Kabakçı, D., Özturan-Ecemiş, Ü., Aramış, Z. F. & Cantürk-Günhan, B. (2023). Türkiye’de yapılan argümantasyon temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 335-356. <https://doi.org/10.37217/tebd.1189952>

## Giriş

Yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan ve sonrasında birçok kez güncellenen ortaokul matematik öğretim programının özünde matematiksel bilgiyi analiz eden, zihninde yapılandıran ve yorumlayabilen bireyler yetiştirme hedefi bulunmaktadır. Bu hedef “bilimde yetkinlik” başlığı altında “...soruları tanımlamak-kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi ve metodolojiden yararlanma becerisi...” ifadeleriyle belirtilirken öğrencilerin kavramları anlamlandırma ve oluşturma sürecinde birbirleriyle iletişim kurmaya teşvikin vurgulandığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Matematiksel öğrenmelerin gerçekleştiği bu sosyal ortamlarda öğrencilerin matematiksel anlamalarını geliştirmek, eleştirel düşünebilmek ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmek için matematiksel tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin argümanlar oluşturduğu, akıl yürüttüğü ve başkalarının fikirlerini açıkladığı bu tartışmalar süresince etkin matematiksel sorgulamalar gerçekleşmektedir. Bu sorgulamalar sırasında öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamakta, başkaları bu düşünceye meydan okuduğunda ise matematiksel gerekçeler sunmaktadırlar (Tekin-Dede, 2018). Açıklamaların gerekçelerle desteklendiği bu süreç argümantasyon sürecine işaret etmektedir.

Toulmin’in (1958) “Argümanların Kullanımları (The Uses of Arguments)” kitabı ile ortaya çıkan ve ilk kez hukuk alanında kullanıldığı bilinen argümantasyon kavramının (Topuz ve Cantürk-Günhan, 2021) hukuktan sağlığa, mühendislikten eğitime birçok alanda ele alındığı görülmektedir (Tekin-Dede, 2018). Ancak argümantasyon kavramını tanımlamadan önce beraberinde getirdiği argüman kavramının açıklanması gerekmektedir. Argüman, Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (TDK, 2019) göre “kanıt, tez, iddia, sav” anlamlarına gelmektedir. Toulmin (1958) ise argümanı modeli açıklayıcı, bir tahmini veya sonucu desteklemek veya çürütmek için ortaya koyulan teorilerin ya da kanıtların bir arada kullanılması olarak tanımlamaktadır. Argümanların belirli bir bütüncül bakış içerisinde kullanılması gerekliliği argümantasyona olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (İnam ve Güven, 2019).

Argümantasyon kavramı, argüman kavramından farklı olup alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Matematik öğretiminde argümantasyon çalışmalarının önemli kısmı Krummheuer’in (1995) “Argümantasyonun Etnografyası” adlı araştırmasına dayanmaktadır (Tekin-Dede, 2018). Krummheuer (1995) argümantasyonu, matematik probleminin çözümü sırasında akıl yürütmenin istendik olarak o anda açıklanmasında ve sonrasında meydana gelen etkileşimler olarak tanımlarken Kuhn ve Udell (2003) ortaya atılan bir problem durumunda bireylerin iddialarını ve çözüm önerileri sunarak çürütücü fikirlerin tartışıldığı dinamik bir süreç olarak ifade etmektedir. Cross (2009) ise argümantasyonu tartışma sırasında gerçekleştirilen eylemlere odaklanan matematiksel fikirlerin paylaşılması, açıklanması ve gerekçelendirilmesi olarak tanımlarken Conner, Singletary, Smith, Wagner ve Francisco (2014) bir grubun ortak düşünce ile neticeye vardığı matematiksel tabanlı



tartışmalar olarak ifade etmişlerdir. Matematik eğitimi alanyazını incelendiğinde argümantasyon, öğrencinin bireysel veya grupla birlikte yapacağı bir duruma ilişkin fikir yürüttüğü, varsayımlar oluşturduğu, teoriyi kanıtlamak için kullanılacak yöntemi belirlemeye yönelik akıl yürüttüğü bir süreç olarak kullanılmıştır. İncelenen tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere argümantasyon teriminin anlamı üzerinde ortak bir fikir birliği bulunmamaktadır (Pedemonte, 2008). Buradan hareketle en genel anlamda argümantasyonun cevapların veya çözüm yollarının açıkça bilinmediği sorulara cevap bulma, iddiaları desteklemek için çıkarımlar yapma ve akıl yürütme ile akla en yakın doğru sonuca ulaşma süreci olduğu söylenebilir.

Sınıfta gerçekleşen etkin sorgulamalar esnasında öğrencilerin oluşturduğu argümanları incelemek için Toulmin'in (1958) argümantasyon modeli kullanılmaktadır. Bu model altı bileşenden oluşmakta ve ana bileşenlerini; üzerinde tartışılan ifade olan iddia (claim), iddiayı destekleyen veriler (data) ve iddiayı haklı çıkarmak için ortaya atılan gerekçeler (warrant) oluşturmaktadır. Bir argümantasyon modelinin yardımcı bileşenlerini ise iddiayla ilgili kesinliğin derecesini ifade eden niteleyiciler (qualifier), gerekçeyi desteklemek için kullanılan destekleyiciler (backing) ve oluşturulan argümanın geçerli olmayacağı durumları belirten çürütücüler (rebutal) oluşturmaktadır. Argümantasyon modelinin bu yapısı tartışma sürecinde bir argümanın oluşturulması, uygun argümanların belirlenmesi, öğretilmesi ve değerlendirilmesi konusunda yardımcı olmaktadır.

Öğretim ortamlarında etkili bir argümantasyon sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin iş birliği içerisinde faaliyette bulunabilecekleri uygun bir öğrenme ortamının olması gerekmektedir. Bu anlamda doğası gereği bilimsel tartışmayı içerisinde barındıran argümantasyon temelli öğretim (ATÖ) hem kendi içinde sahip olduğu bileşenlerin tartışmaya bir sınır getirmesi hem de tartışmaya bilimsellik katması yönüyle eğitim sürecinde kullanılabilir bir yöntemdir (İnam, 2020). ATÖ ile bireyler kendi düşüncelerine uygun tartışma yaparak ve akıl yürüterek yeni fikirler elde edebilir, böylelikle en kabul edilebilir duruma ulaşabilir. Bu öğretim yöntemi ile öğrenciye bir düşünce dikte edilmeye ya da birey o fikre gerekçelerle ikna edilmeye çalışılır (Schweizer, 2002). ATÖ'de öğrenciler bir konu hakkında gerekli verileri toplayıp sözlü veya yazılı olarak kendi argümanlarını oluşturma, argümanlarını grup içinde savunma ve diğer fikirleri çürütme imkânı bulurlar (Erduran, Ardaç ve Güzel, 2006). Bu sayede öğrenciler öğrendiği bilgileri tekrar etme ve yanlış ya da eksik öğrenilen bilgiler varsa gözden geçirme imkânı bulurlar ve tam öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar. Ayrıca öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmesine, üst düzey problem çözme becerilerine ulaşmasına, akıl yürütme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Bu anlamda öğrenciyi merkeze alan kavramsal anlama, problem çözme, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini önemseyen matematik öğretim programının genel amaçları çerçevesinde (MEB, 2018) ATÖ kullanılabilir.



ATÖ'nün matematik eğitiminde kullanılması argümantasyon temelli matematik öğretim (ATMÖ) yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. ATMÖ'de öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilişkili argümanlar geliştirebilmeleri, geliştirdikleri argümanları arkadaşlarına karşı savunabilmeleri, önceki bilgilerini kullanarak argümanlarını gerekçelendirebilmeleri, destekleyebilmeleri, önceden ortaya atılmış argümanlarla kendi argümanlarını karşılaştırabilmeleri ve sonuç olarak matematiksel ve eleştirel düşünceye ulaşabilmeleri amaçlanır (Yackel ve Cobb, 1996). Buradan hareketle ATMÖ öğrencilerin herhangi bir konu veya problem karşısında fikirlerini üretme ve ürettikleri fikirleri sorgulayabilme imkânı sağlayan öğretim yöntemidir (Küçük-Demir, 2014). Bu bağlamda bir öğretim yöntemi olarak kullanılan ve tartışmanın içerisinde yer aldığı ATMÖ'nün eğitim sürecine entegre edilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler arasında uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri, dersi iyi dinleme ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen yöntemlerin kullanımına ağırlık verilmesi yer almaktadır (İnam, 2020). ATMÖ içerisinde bu faktörleri barındırması nedeniyle ATMÖ ile matematik başarıları arasında bir ilişkiden söz edilebilmektedir. Alanyazında matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ATÖ'nün öğrencilerin matematik başarılarını arttırdığı (Can ve İşleyen, 2016; Duran, Doruk ve Kaplan, 2017; Küçük-Demir, 2014; Mercan, 2015) ve matematiğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Mercan, 2015) belirtilmiştir. Can (2018) argümantasyon temelli olasılık öğretiminin matematik öğretmen adaylarının başarısına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemiş ve bu yaklaşımın öğretmen adaylarının olasılık konusundaki başarılarını arttırdığı ancak bilgilerinin kalıcılığına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duran vd. (2017) argümantasyon temelli olasılık öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygılarına etkisini incelemiş ve öğrencilerin ATÖ ile mevcut öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. İnam (2020) geometrik cisimler ve ölçme konularının ATMÖ yöntemi ile işlenmesinin altıncı sınıf öğrencilerinin öz yeterlikleri, matematiksel süreç becerileri, akademik başarıları, tartışma isteklikleri ve bilgi transferlerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada, ATMÖ'nin akademik başarı ve tartışma istekliliğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öz (2019) üçgenler konusunda ATÖ yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerin üst bilişsel becerilerine, akademik başarısına, iletişim becerilerine, matematiğe karşı tutumlarına ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ATÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, iletişim becerilerine, matematiğe karşı tutumlarına ve üst bilişsel becerilerine olumlu yönde etki ettiğini gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmalarda ATMÖ yönteminin öğrencilerin matematik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak araştırmalardan elde edilen sonuçların ayrı ayrı analiz edilmesi ve dolayısıyla bir bütün olarak yorumlanamaması bazı durumlarda yanlış ya da eksik sonuçlara yol

açabilmektedir (Küçük-Avcı, Çoklar ve İstanbullu, 2019). Bu anlamda farklı çalışmalarda elde edilen sonuçların bir araya getirilerek genel sonuçlar elde edilmek üzere analizlerinin yapılması anlamına gelen (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013) meta-analiz çalışmalarının yapılması araştırmalara yol göstermek açısından önem arz etmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde ATMÖ'nün matematik başarısı açısından değerlendirildiği bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Dolayısıyla ATMÖ ile matematik başarısının ölçüldüğü çalışmalardan yola çıkılarak daha genel sonuçların elde edilebilmesi için bu alanda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmada ATMÖ yönteminin öğrencilerin matematik başarısı üzerine etkisinin ortaya koyulması ve çalışmaların etki büyüklüklerinin yayın türü, öğrenim kademesi ve konu alanına göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmaktadır:

1. ATMÖ ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ortalama etki büyüklüğü ne düzeydedir?
2. ATMÖ ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların etki büyüklükleri yayın türüne, öğrenim kademesine ve konu alanına yönelik başarıya göre istatistiksel olarak değişmekte midir?

Araştırma sonuçlarının hem matematik eğitimi alanında yapılan argümantasyon çalışmalarına yol göstereceği hem de bu alanda çalışacak araştırmacılar için başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ATMÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Her bilimsel araştırma yönteminde olduğu gibi meta-analiz yöntemi de kendine özgü bir süreç içerisinde ilerlemektedir. Öncelikle meta-analiz uygulaması için çalışılacak konu belirlenir ve belirlenen konuya ilişkin alanyazın taraması yapılır. Tarama sürecinden sonra meta-analizi gerçekleştirilecek konu için ölçütler belirlenir ve belirlenen ölçütlere göre meta-analize dâhil edilecek çalışmalara karar verilir. Bu süreçte ölçütlerin belirli bir mantık çerçevesinde ve olabildiğince kapsayıcı olmasına dikkat edilmesi gereklidir (Şen ve Yıldırım, 2020). Meta-analizin en zor bölümü olarak görülen bu aşamaların eksiksiz bir şekilde tamamlanması, elde edilen verilerin analizinin kolaylıkla yapılmasına ve böylece çalışmanın net bir şekilde yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Dinçer, 2021). Bu aşamalardan sonra belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilen çalışmaların araştırmacı tarafından kodlanması sürecine geçilir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra analizlerin yapılacağı etki büyüklüğü değerine karar verilmelidir. Meta-analiz için seçilmiş olan çalışmaların örneklem büyüklükleri farklılık gösterdiği için standart bir değere ihtiyaç vardır. Bu

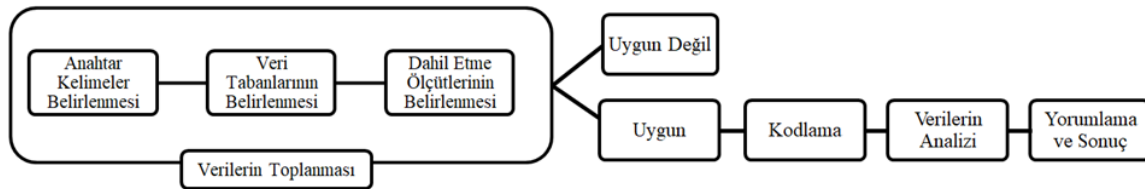
nedenle farklı örneklem büyüklüğündeki birbirinden bağımsız çalışmaların verilerinin ortak bir değere dönüştürülmesi gereklidir. Bu değer etki büyüklüğü (effect size) olarak nitelendirilmektedir (Höffler ve Leutner, 2007).

Etki büyüklüğü, meta-analize dâhil edilen tüm çalışmaların aynı ölçütü kullanarak yorumlanabilmesine ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi hakkında yorum yapılabilmesine olanak tanımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri üzerinde ortalama etki büyüklüğü hesaplanır ve heterojenlik, moderatör ve yayım yanlılığı gibi istatistiksel analizler gerçekleştirilir. Bu analizler ile birlikte huni ve orman grafikleri de görsel olarak elde edilen analizleri desteklemektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu aşamalardan sonra son kontrollerin yapılması ve herhangi bir problemle karşılaşılması durumunda ilgili basamağa dönüş yapılarak sürecin tekrarlanması önerilmektedir (Dinçer, 2021). Son olarak da veri analizi sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak süreç tamamlanır.

### Verilerin Toplanması

Meta-analiz yöntemin kullanıldığı bu araştırmada etki büyüklüğünü hesaplamak için izlenen basamaklara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde araştırmada kullanılacak ilgili çalışmaların toplanması için ilk olarak taramada kullanılacak anahtar kelimelerin belirlenmesi, sonrasında veri tabanlarının belirlenmesi ve son olarak da dâhil etme ölçütlerinin belirlenmesi adımları izlenmiştir.



Şekil 1. Meta-Analiz Süreci

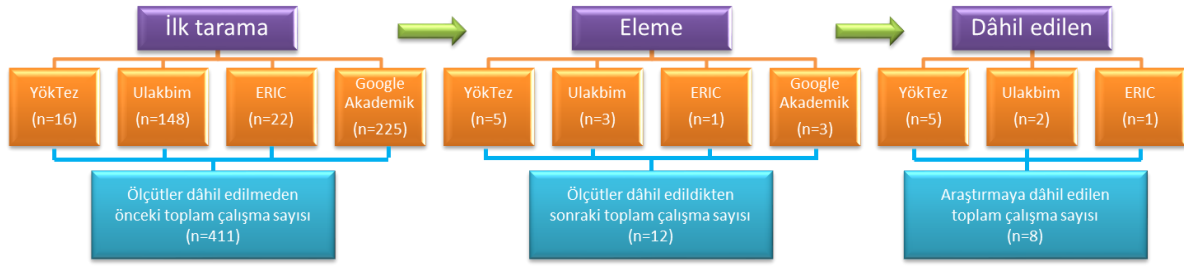
Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi adına tarama sırasında Türkçe olarak “argümantasyon”, “matematik”, “geometri” ve İngilizce olarak da “argumentation”, “mathematics”, “geometry” arama kelimeleri kullanılarak ERIC (Education Resources Information Center), YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanı ve makalelerin arşivlendiği Ulakbim veri tabanı taranmıştır. Bu veri tabanları, eğitim alanında sıklıkla kullanılan veri tabanları olması ve yayımlanan çalışmaların tümünün dijital ortamda paylaşılmış olması sebebiyle tercih edilmiştir. Bunun yanında araştırmaların tamamının kaynakçaları detaylı bir şekilde incelenmiş, bu sayede herhangi bir veri kaybı oluşumunun önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler, belirtilen veri tabanlarında kullanılarak 22.10.2021 tarihinden 03.12.2021 tarihine kadar, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı tarama gerçekleştirilmiştir.

Tarama sırasında “argümantasyon”, “matematik” ve “geometri” anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK ulusal tez merkezinden toplamda 16 teze, Ulakbim veri tabanından 148 tane makaleye, Google Akademik veri tabanında ise 225 çalışmaya ulaşılmıştır. ERIC veri tabanında ise İngilizce olarak yazılmış Türkiye örneğine sahip çalışmalara ulaşabilmek için “argumentation”, “mathematics” ve “geometry” kelimeleri aratılarak 22 çalışma ile karşılaşılmıştır. Buradan hareketle dâhil etme ölçütlerinin belirlenmesinden önce belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak ilk tarama sonucunda toplamda 411 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasından aşağıda belirlenen ölçütler doğrultusunda meta-analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenmiştir.

1. ATMÖ yönteminin matematik başarısına etkisini inceleyen çalışma olması,
2. Araştırmaların deney-kontrol gruplu deneysel çalışma olması (deney gruplarında argümantasyon temelli öğretim, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim uygulanması),
3. Etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel ölçümlere sahip olması (örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, p değeri vb.),
4. Çalışma örneğinin Türkiye’de olması,
5. Yüksek lisans/doktora tezi olması veya hakemli bilimsel bir dergide yayımlanmış makale olması

YÖK ulusal tez merkezinden elde edilen 16 tezin 6 tanesi nitel araştırma, 3 tanesi tasarım tabanlı araştırma, 1 tanesi ispat ve 1 tanesi tek gruplu deneysel çalışma olduğu için toplamda 11 tanesi araştırmaya alınmamıştır. Akademik başarı ile ilgili olarak yayımlanmış olan, araştırma problemine ve dâhil etme ölçütlerine uygun olarak beş tane lisansüstü tez bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ulakbim veri tabanından elde edilen 148 tane makaleden 14 tanesinin matematik alanında yapılmış olduğu belirlenmiş ve bunlardan 3 tanesinin araştırmanın ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Fakat bir çalışmanın hem tez hem de makale olarak yayımlandığı tespit edilmiş ve bunların içinden yüksek lisans tezi analize dâhil edilmiştir. ERIC veri tabanında yayımlanan 22 çalışma içerisinde bir tanesinin araştırmanın dâhil etme ölçütlerine uygun olduğu belirlenmiştir. Google Akademik veri tabanından elde edilen 225 çalışma incelendiğinde ise ölçütler dâhilinde 3 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmaların, elde edilen diğer çalışmalar ile aynı olduğu tespit edilerek bunlar analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak belirlenen ölçütler doğrultusunda ATMÖ’nün matematik başarısı üzerindeki etkisine yönelik beş lisansüstü tez üç makale olmak üzere toplamda sekiz adet çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Çalışmaların Tarama ve Seçim Süreci

### Kodlama İşlemi ve Çalışma Karakteristikleri

ATMÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırmaların etki büyüklüklerini karşılaştırmak için belirlenen kriterlere uygun çalışmalar yayın yılı, öğrenim kademesi, yayın türü, konu alanı ve örneklem büyüklüğüne ait bilgilere göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma dört doktora öğrencisi ve bir öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Bu kapsamda meta-analize dâhil edilen çalışmaların karakteristik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Karakteristik Bilgileri

No	Yazar ve Yıl	Öğrenim Kademesi	Yayın Türü	Konu Alanı	Örneklem Büyüklüğü
1	Can, 2018	Lisans	Dr Tez	Olasılık	44
2	Can ve İşleyen, 2016	Lisans	Makale	Olasılık	41
3	Can, İşleyen ve Küçük Demir, 2017	Lisans	Makale	Olasılık	44
4	Duran, Doruk ve Kaplan, 2017	Ortaokul	Makale	Olasılık	51
5	İnam, 2020	Ortaokul	Dr Tez	Geometri	65
6	Korkmaz, 2020	Lisans	Dr Tez	Geometri	43
7	Mercan, 2015	Lise	Dr Tez	Cebir	60
8	Öz, 2019	Lise	Yl Tez	Cebir	58

Tablo 1'e bakıldığında meta-analize dâhil edilen araştırmalardan iki tanesi ortaokul, iki tanesi lise, dört tanesi lisans düzeyindeki örneklemelerde uygulanmıştır ve araştırmaların toplam örneklem büyüklüğünün 406 katılımcıdan oluştuğu görülmüştür. Meta-analiz çalışmasında yer alan araştırmaların yayın türleri incelendiğinde dört tanesinin doktora tezi, bir tanesinin yüksek lisans tezi ve üç tanesinin makale olduğu belirlenmiştir. Ayrıca meta-analize dâhil edilen araştırmaların dördü olasılık, ikisi geometri ve ikisi ise cebir başarı alanlarında gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada belirlenen ölçütler doğrultusunda alanyazın taraması sonucunda meta-analize dâhil edilen çalışmalardan ulaşılan bilgiler Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Meta-analiz çalışmalarında, araştırmaya dâhil edilen yayınların seçilmesinde yanlılık olup olmadığı önemli bir eleştiri konusudur. Rosenthal (1979) basılı araştırmaların çoğunun istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar lehine yanlı olduğunu, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı olmayan

sonuçların araştırmalara nadiren kabul edildiğini belirterek bu durumu “dosya çekmecesini problemi (file drawer problem)” olarak adlandırmıştır. Dosya çekmecesini problemi; anlamlı sonuçların yayımlanmak üzere incelemeye alınırken, anlamlı olmayan sonuçların dosya çekmecelerine sürgün edilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu gibi durumlar meta-analiz sonuçlarının da yanlış olmasına sebep olmaktadır. Bir meta-analiz çalışmasına dâhil edilen çalışmalar doğru sentezlenmiş olsa dahi seçilen ve üzerinde çalışılan araştırmaların sunumu yanlış olarak yapılıyorsa ulaşılan ortalama etki büyüklüğü de bu yanlışlığı yansıtacaktır (Rosenthal ve DiMatteo, 2001). Meta-analiz araştırmalarında bu tereddütlerin ortadan kaldırılması ve geçerlilikle ilgili sorunların çözümü için yayın yanlışlığının büyüklüğünün tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Meta-analiz çalışmalarında yayın yanlışlığının incelenmesi için kullanılacak yollardan bazıları; araştırmaların yayın türüne göre incelenmesi, tanılama amacıyla huni grafiğinin kullanılması veya ara değişken analizinin yapılmasıdır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Yapılan araştırmada yayın yanlışlığını test etmek için Rosenthal yöntemine ait *güvenli N değeri (Classic fail-safe N)*, *huni grafiği ve Egger’in doğrusal regresyon testi* yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada Rosenthal’ın güvenli N değeri ile hesaplanan  $\frac{N}{(5k+10)}$  değeri bulunmuş, bu değer 1’i geçip geçmediği incelenerek sonuçların dirençliliğine bakılmıştır (Mullen, Muellerleile ve Bryant 2001’den aktaran Üstün ve Eryılmaz, 2014). Huni saçılım grafiğinde; (SH) standart hata değeri ve etki büyüklüğü (EB) değerleri yer almaktadır. Huni grafiğinde yatay (x) eksen etki büyüklüğünü dikey (y) eksen ise örneklem büyüklüğünü ifade etmektedir. Bir araştırmacının yayın yanlışlığının olmadığı sonucuna varılabilmesi için dâhil edilen çalışmaların huni grafiğinde dikey (y) eksenin her iki tarafına dağılmış durumda olması beklenir. Eğer çalışmaların çoğu huni çizgisinin dışında kalıyorsa çalışmanın güvenilirliği ile ilgili sıkıntılar olabileceğinden çalışmanın yenilenmesi gerekmektedir (Borenstein vd., 2013).

Verilerin analizinde öncelikle ortalama etki büyüklüklerinin hesaplanmasında hangi istatistiksel modelin kullanılacağı belirlenmiştir. Meta-analiz alanyazınında ortalama etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli (random effects model) ve sabit etki modeli (fixed effect model) kullanılmaktadır. Sabit etki modeli, meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklükleri haricindeki özelliklerinin homojenliğini belirtirken rastgele etkiler modeli ise çalışmalar arasındaki parametre çeşitliliğine işaret etmektedir (Cumming, 2012). Bu modellerden hangisinin kullanılacağını kararlaştırılmasında çalışmalar arasındaki heterojenliğe bakılmalıdır (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Heterojenlik, etki büyüklüklerinin ne ölçüde değiştiği ile ilgilidir. Bu doğrultuda meta-analize alınan çalışmaların heterojen bir dağılım gösterip göstermediği irdelenmiştir. Heterojenliği incelemek için grafik oluşturmak (örneğin orman grafiği), Cochran Q-istatistiği elde etmek ve I<sup>2</sup> değeri hesaplamak gibi birçok yöntem önerilmektedir. Bu çalışmada heterojenliğin incelenmesinde Q-

istatistiği uygulanmış ve  $I^2$  değeri hesaplanmıştır. Q-istatistiği, meta-analize katılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasındaki farklılıkların rastgele dağılım olasılığını test etmektedir (Deeks, Higgins ve Altman, 2008).  $I^2$  değeri ise Q-istatistiğinin tamamlayıcısı olarak ortalama etki büyüklüklerinin heterojenlik miktarını işaret etmektedir (Cleophas ve Zwinderman, 2017). Higgins, Thompson, Deeks ve Altman'a (2003) göre bu değer %25 ve altı olması düşük düzey, %50 olması orta düzey ve %75'ten büyük olması ise yüksek düzeyde heterojenliği belirtmektedir. Bu çalışmada  $I^2$  değeri %65,993 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda meta-analize dâhil edilen çalışmalar orta düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu ve örneklem özelliklerinin çeşitli parametrelerden etkilenmiş olabileceği göz önüne alındığında yapılan çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanması için rastgele etkiler modelinin kullanılmasının daha uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rastgele etkiler modelinin kullanılması ile yapılmak istenen çıkarımların meta-analize dâhil edilen çalışmaların ötesinde olduğu belirtilmektedir (Field, 2003; Field ve Gillett, 2010). Bu nedenle çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Etki büyüklükleri yorumlanırken ise etki büyüklüğünün mutlak değerinin 0,20 ve daha küçük olması zayıf etki, 0,21-0,80 arasında olması orta etki, 0,81 ve daha büyük olması ise güçlü bir etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, Monion ve Morrison, 2007).

### Bulgular

Belirlenen kriterlere uygun olarak meta-analize dâhil edilen araştırmaların karakteristik bilgileri doğrultusunda çalışmada başarı değişkenlerine ait bulgular farklı başlıklar altında incelenmiştir.

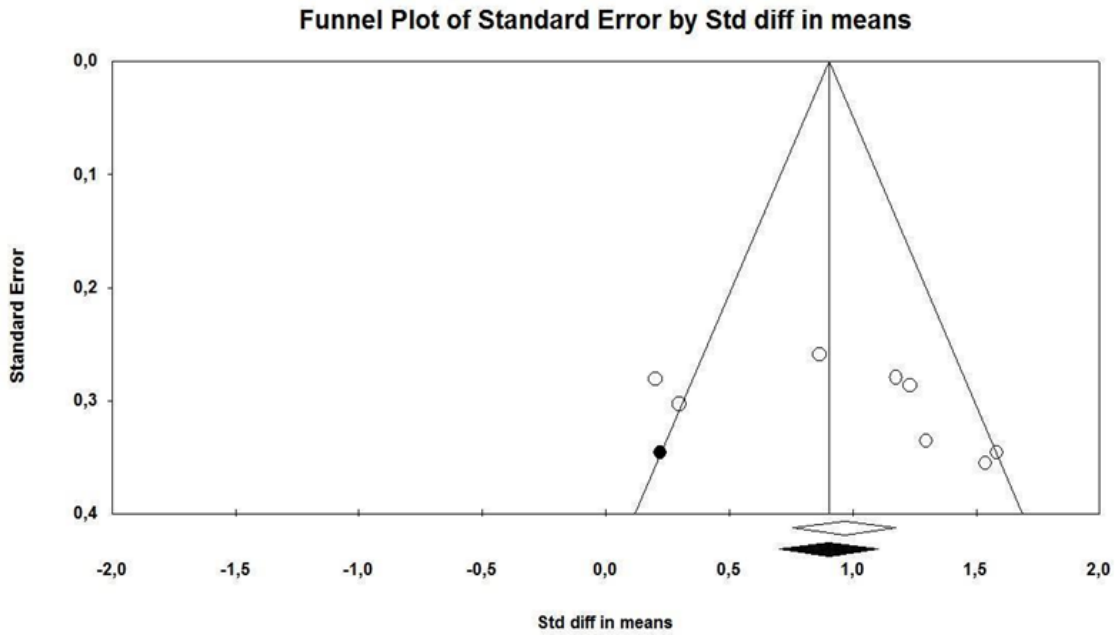
#### Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yayım yanlılığını incelemek üzere Rosenthal yöntemine ait *güvenli N değeri*, *huni grafiği* ve *Egger'in doğrusal regresyon testi* yöntemleri kullanılmıştır. *Güvenli N değeri* ile ortalama etki büyüklüğünü diğer bir deyişle ortalama ilişkiyi geçersiz kılmak için gerekli olan çalışma sayısını vermektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu sayının büyük olması ortalama ilişkinin sıfır olmadığını göstermekle birlikte eğer bu sayı görece küçükse yayım yanlılığı var demektir. Elde edilen analizler sonucunda Rosenthal'ın güvenli N değeri 173 şeklinde hesaplanmıştır yani yapılan meta-analiz çalışmasını sıfırlamak için "anlamli olmayan" 173 çalışma bulunması ve dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu değer  $\frac{N}{5k+10}$  formülünde yerine koyulduğunda  $\frac{173}{5,8+10}=3,46$  olarak bulunmuştur. Bu değer 1'den büyük olması meta-analiz sonuçlarının yeni çalışmalar için güçlü olduğunu göstermektedir.

Yayım yanlılığını incelemek üzere ayrıca *huni grafiği* incelenmiştir. Huni grafiğinde büyük çalışmalar grafiğin en üstünde görünme eğilimindeyken daha küçük çalışmalar grafiğin altına doğru



görülmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Yayım yanlılığının olmadığını söyleyebilmek için çalışmaların ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik olarak dağılması gereklidir. Araştırmanın huni grafiği sonuçları Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Huni Grafiği

Huni grafiği incelendiğinde meta-analize dâhil edilen çalışmaların büyük bir kısmı grafiğin iç kısmında dikey çizginin etrafında simetriğe yakın bir görüntü oluşturmaktadır. Bu durumda huni grafiği araştırmada yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Son olarak yayım yanlılığı incelemek üzere *Egger'in doğrusal regresyon testi* kullanılmıştır. Bu yöntem ile etki büyüklüğünün standart hataya bölünmesi ile elde edilen standartlaştırılmış etkiyi kestirebilmek adına kesinliği ( $1/\text{standart hata}$ ) kullanarak aynı yanlılık değerlendirilmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Egger testinde  $p > 0,05$  olması yayım yanlılığı olmadığını göstermektedir. Test sonucunda  $p = 0,17 > 0,05$  olarak bulunmuştur. Bu sonuç meta-analize alınan çalışmaların %95 güvenle yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri üzerinden yapılan analiz sonucunda da çalışmalarda yayım yanlılığının olmadığı tespit edilmiştir.

### Ortalama Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünün tespit edilmesi ve karşılaştırılması amacıyla etki değeri hesaplamaları yapılmıştır. Değerler hesaplanırken bulunan standart hata değeri yardımıyla %95 güven aralığı hesaplanmış z istatistiği ile etki büyüklüğü değerinin anlamlı düzeyde farklılığı incelenmiştir (Şen ve Yıldırım, 2020). İncelenen çalışmaların rastgele (random) etki modeline göre ortalama etki büyüklüğü, güven aralıkları ve homojen dağılım değeri Tablo 2'de sunulmuştur.

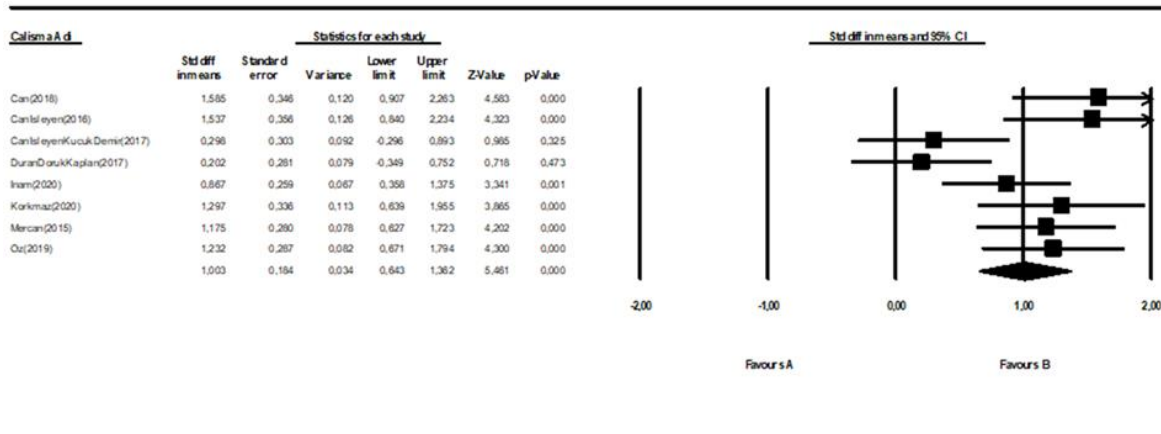
**Tablo 2.** Rastgele Etki Modeline Göre Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü	Çalışma Sayısı	Standart Hata	Z	P	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1,003	8	0,184	5,461	0,000	0,643	1,362

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaların etki modeline göre 0,184 standart hata ve %95 güven aralığının alt sınırı 0,643 ve üst sınırı 1,362 olduğu tespit edilmiştir. Ortalama etki büyüklüğü değeri ise 1,003 olarak görülmektedir ( $z=5,461$ ;  $p=0,000$ ). Cohen vd.'ne (2007) göre ortalama etki büyüklüğü değeri yorumlandığında ATMÖ ile başarı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (1,003) ve istatistiksel olarak ( $p=0,000<0,05$ ) anlamlı olduğu söylenebilir.

Şekil 4'te ATMÖ'nün akademik başarıya etkisini inceleyen sekiz çalışmaya yönelik etki büyüklüklerinin rastgele etki modeline göre orman grafiği yer almaktadır.

Şekil 4 incelendiğinde çalışma isimlerinin bulunduğu sütunun yanındaki sütunda Hedges's g'ye göre hesaplanan sonuçlar, diğer sütunlarda ise her bir çalışmaya ait değerler ve etki büyüklüğü güven aralıklarının grafiği bulunmaktadır.

**Şekil 4.** Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Orman Grafiği

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara yönelik etki büyüklüklerine tek tek bakıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1,585, en küçük etki büyüklüğü değerinin ise 0,202 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışmaların tamamının pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle çalışmaların tamamında ATMÖ'nün akademik başarıya etkisinin deney grubu lehine anlamlı bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

#### Moderatör Değişkenlerin Etki Büyüklüğü Değerlerine Ait Bulgular

Bu kısımda moderatör değişkenlerin etki büyüklüğü değerlerine yönelik bulgular ve bu bulguların sonuçları yer almaktadır. Moderatör değişkenler, araştırmacının çalışma sonuçlarına etki ettiği düşündüğü ve bu etkinin büyüklüğünü tespit etmek amacıyla meta-analiz sürecinde kullandığı

bağımsız değişkenler olarak tanımlanmaktadır (Card, 2012). Bu araştırmada yayın türü, öğretim kademesi ve konu alanı olmak üzere üç moderatör değişken belirlenmiştir. Belirlenen moderatör değişkenlere göre etki büyüklüğü ve frekans istatistikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Moderatör Değişkenlere Göre ATMÖ'nün Başarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Moderatör Değişken	Frekans (n)	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı		Q <sub>b</sub>	P
				Alt Sınır	Üst Sınır		
<i>Yayın Türü</i>							
Dr Tez	4	1,174	0,149	0,881	1,466	1,615	0,446
Yl Tez	1	1,232	0,287	0,671	1,794		
Makale	3	0,655	0,401	-0,131	1,441		
<i>Öğrenim Kademesi</i>							
Ortaokul	2	0,543	0,317	-0,109	1,195	3,034	0,219
Lise	2	1,203	0,200	0,811	1,595		
Lisans	4	1,163	0,317	0,541	1,785		
<i>Konu Alanı</i>							
Cebir	1	1,175	0,280	0,627	1,723	0,393	0,822
Geometri	3	1,097	0,167	0,770	1,424		
Olasılık	4	0,884	0,377	0,145	1,623		

Çalışmalar yayın türüne göre sınıflandırıldığında, dört çalışma ile en fazla araştırmanın yapıldığı yayın türünün doktora tezi olduğu, bunu üç çalışma ile makalenin ve bir çalışma ile yüksek lisans tezinin izlediği saptanmıştır. ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin yayın türüne göre etki büyüklükleri incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 1,232 ile yüksek lisans tezinde, en düşük etki büyüklüğü de 0,655 ile makale türünde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların yayın türlerine göre gruplar arası etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Q<sub>b</sub>=1,615; p=0,446>0,05). Diğer bir deyişle, yayın türünün doktora tezi, yüksek lisans tezi ya da makale olarak seçilmesinin ATMÖ'nün akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği belirlenmiştir.

Öğrenim kademelerine göre sınıflandırıldığında çalışmaların ortaokul kademesinden lisans kademesine kadar uzandığı görülmektedir. Çalışmalar arasında en fazla çalışmanın dört çalışma ile lisans öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Ortaokul kademesinde iki ve lise kademesinde iki çalışma şeklinde eşit sayıda çalışma olduğu saptanmıştır. Öğrenim kademesine göre ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etki büyüklüklerine bakıldığında en yüksek etki büyüklüğünün 1,203 ile lise, en düşük etki büyüklüğünün ise 0,543 ile ortaokul kademesinde olduğu görülmüştür. Araştırmada incelenen çalışmaların öğrenim kademelerine yönelik gruplar arası etki büyüklükleri değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Q<sub>b</sub>=3,034; p=0,219>0,05). Bir başka ifadeyle, çalışmalarda öğrenim kademesinin ortaokul, lise veya lisans olarak seçilmesinin ATMÖ'nün akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği belirlenmiştir.

Son moderatör değişkeni olan matematik dersinin konusuna göre çalışmalar gruplandırıldığında dört çalışma ile en fazla araştırma yapılan konunun olasılık olduğu, bunu üç çalışma ile geometri ve bir çalışma ile cebir konusunun izlediği saptanmıştır. ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin konu alanına göre etki büyüklüklerine bakıldığında en yüksek etki büyüklüğü (1,175) cebir, en düşük etki büyüklüğü de (0,884) olasılık konusunda olduğu görülmüştür. Araştırmada incelenen çalışmaların konu alanına göre oluşan gruplar arası etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Q_b=0,393$ ;  $p=0,822>0,05$ ). Bu durumda, konunun olasılık, geometri ya da cebir seçilmesinin ATMÖ'nün akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların incelenerek ATMÖ'nün öğrencilerin matematik başarıları üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, örneklemin Türkiye'den seçilmiş olduğu çalışmalarla sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmada sekiz tane çalışma incelenmiştir.

Araştırmacılar tarafından meta-analiz sonuçlarını etkileyen başlıca faktörlerden olan yayım yanlılığı, sadece belirli bir sonuca odaklanılarak ya da dar bir taramayla elde edilen araştırmaların meta-analize dâhil edilmesiyle oluşmaktadır (Dinçer, 2021). Bazı çalışmalarda beklenen yönde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamaması sebebiyle araştırmacıların yayımlamak istememesi veya bilimsel dergilerde kabul edilmemesi gibi sebeplerle araştırmalara dâhil edilmemesi sonucunda yayım yanlılığı oluşabilmektedir (Makowski, Piroux ve Brun, 2019). Dolayısıyla bu araştırmada ortalama etki büyüklükleri hesaplanmadan önce meta-analizde yayım yanlılığının durumu analiz edilmiştir. Araştırmada yayım yanlılığının önlenmesi adına ilk olarak etki büyüklüğü küçük ya da büyük fark etmeksizin ulaşılabilen bütün çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. İkinci olarak sınırlı bir alanyazını incelemek yerine evrenin tamamı yani Türkiye'deki tüm çalışmalar incelenmiştir. Son olarak ise yayım yanlılığından kaçınmanın ilk yolu olan (Dinçer, 2021), dâhil etme ölçütleri araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde değerlendirilmiştir. Yayım yanlılığının durumu *Rosenthal yöntemine ait güvenli N değeri, huni grafiği ve Egger'in doğrusal regresyon testi* ile değerlendirilmiştir. Yapılan üç farklı değerlendirme sonucunda araştırmada yayım yanlılığının olmadığı ve sonuçların güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ortalama etki büyüklüğü değeri 1,003 olarak tespit edilmiştir. Cohen vd.'ne (2007) göre etki büyüklüğünün mutlak değerinin 0,81 ve daha büyük bir değer olması ise güçlü bir etki olarak yorumlanmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde ATMÖ yönteminin matematik başarıları üzerinde yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Karakuş ve Yalçın'ın (2016) fen eğitiminde ATÖ'nün bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisini inceledikleri meta-analiz çalışmasında da benzer sonuca

ulaşıldığı görülmüştür. Bu bağlamda geleneksel öğretim yöntemine göre ATÖ destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ATÖ'nün bilimsel tartışmalar yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımı olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Matematiğin sebep-sonuç ilişkisine dayalı mantıklı sonuçlar bütünü olduğu düşünüldüğünde ATÖ yönteminin kullanıldığı matematik derslerinde "Nasıl, neden, niçin?" gibi sorular sorularak öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini arttırabilir ve öğrenciler matematik konularını daha iyi kavrayabilirler (İnam, 2020). Öğrencilerin esnek ve sosyal ortamlarda bilimsel düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat sağlayarak matematik öğrenmelerine fırsat veren bu yöntemin matematik derslerinde kullanılması öğrencilerin akademik olduğu kadar, sosyal gelişmelerini de desteklemektedir (Can, 2018). Bu anlamda ATMÖ'nün farklı sınıf, seviye ve konularda da uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri yayın türü ve öğretim kademesi, konu alanı şeklinde belirlenen moderatör değişkenlerine göre incelenmiş ve etki büyüklüklerine bakılmıştır. Çalışmalar yayın türüne göre incelendiğinde dört çalışmanın doktora tezi, üç çalışmanın makale, bir çalışmanın ise yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan çalışmalarda en az yüksek lisans tez araştırması yapılmasına karşın etki büyüklüğü incelendiğinde en yüksek değere sahip olduğu göze çarpmaktadır. En düşük etki büyüklüğünün de makale türünde olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan lisansüstü tezlerin etki büyüklüklerinin makalelere göre daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Cantürk-Günhan'ın (2016) çalışmasında da görülmektedir. Lisansüstü tezlerde daha düzenli ve daha büyük örneklemeler ile çalışıldığı için etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yayın türlerine göre oluşan gruplar arası etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla yayın türünün doktora tezi, yüksek lisans tezi ya da makale olarak seçilmesi ATMÖ'nün akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmemektedir. Bu durumun nedeninin ATMÖ konusunda yapılan çalışmaların amacının yayın türüne göre değişmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmalar öğrenim kademesine göre incelendiğinde lisans öğrencileri ile dört, lise öğrencileri ile iki ve ortaokul öğrencileri ile iki çalışma bulunmaktadır. Ancak okul öncesi ve ilkökul düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. ATMÖ yaklaşımının öğrencilere eleştirel düşünme, iletişim, bilimsel düşünme, kalıcı öğrenme ve tartışma odaklı düşünme becerileri kazandırma gibi avantajları (Balci ve Benzer, 2020) düşünüldüğünde okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki öğrenciler ile çalışma sayısının arttırılması önemlidir. ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin öğrenim kademesine göre etki büyüklüklerine bakıldığında, en düşük etki büyüklüğünün ortaokul, en yüksek etki büyüklüğünün ise lise kademesinde olduğu görülmüştür. Buna göre ATMÖ'nün üst öğrenim

kademelerinde daha güçlü bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca incelenen çalışmaların öğrenim kademelerine göre oluşan gruplar arası etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, çalışmalarda öğrenim kademesinin ortaokul, lise veya lisans olarak seçilmesinin ATMÖ'nün akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla ATMÖ'nün ortaokul kademesinden lisans kademesine her kademe için uygulanabilir olduğu söylenebilir. İlkokul düzeyinde ATMÖ konusunda çalışma bulunmadığı göz önüne alındığında, ilkokul öğrencileri ile çalışmaların yapılması alanyazındaki eksikliğin giderilmesi için oldukça önemlidir. Yapılan lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha az sayıda olduğu fark edilmiştir ve dolayısıyla bu türde de daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Çalışmalar konu alanına göre incelendiğinde olasılık konusunda dört, geometri konusunda üç ve cebir konusunda bir çalışma bulunmaktadır. Olasılık konusunda daha çok çalışma olmasının sebebinin ATMÖ'de olasılık konusunun sorgulamaya ve iddiaların desteklenmesine uygun kazanımların yer almasından kaynaklandığı söylenebilir (Can, 2018). ATMÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin konu alanına göre etki büyüklüklerine bakıldığında en yüksek etki büyüklüğünün cebir, en düşük etki büyüklüğünün ise olasılık konusunda olduğu görülmüştür. Buna göre cebir konusunun daha güçlü bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç Pedemonte'nin (2008) cebir ve argümantasyon üzerine yaptığı çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. İncelenen çalışmaların konu alanına göre oluşan gruplar arası etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla ATMÖ'de cebir, geometri veya olasılık konularından herhangi birinin seçilebileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmada ATMÖ yönteminin kullanıldığı konuların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılacak yeni araştırmalarda ATMÖ yönteminin veri işleme, ölçme, analiz gibi diğer konu alanlarıyla başarıya ilişkin uygulanabilirliği araştırılabilir.

Sonuç olarak ATMÖ'nün başarıya olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, çalışmaların yayın türü, öğrenim kademesi ve konu alanı fark etmeksizin başarıyı anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla ATMÖ yönteminin matematik öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Fakat çalışmalar incelendiğinde alanyazında ATMÖ yönteminin başarıya etkisinin incelendiği oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. İnam ve Güven'in (2019) argümantasyon yönteminin kullanıldığı çalışmaları incelediği meta-sentez çalışmasında da bu durumu destekler nitelikte çalışmaların büyük çoğunluğunun fen eğitimi alanında gerçekleştiği görülmektedir. Bu anlamda bu alandaki çalışmalarının sayısının artırılması ve ATMÖ'nün tutum, beceri gibi değişkenler üzerine etkisinin incelenmesine yönelik meta-analiz araştırmalarının yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



### Kaynaklar

- Avcı, Ş. K., Çoklar, A. N. & İstanbullu, A. (2019). The effect of three dimensional virtual environments and augmented reality applications on the learning achievement: A meta-analysis study. *Education and Science*, 44(198), 149-182. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7969>
- Balcı, E. & Benzer, S. (2020). Lisansüstü öğrencilerin argümantasyon konusundaki görüşleri. *Online Science Education Journal*, 5(1), 9-20. <https://dergipark.org.tr/pub/ofed/issue/55027/635489> sayfasından erişilmiştir.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, Ö. S. (2018). *Argümantasyon yaklaşımı ile olasılık öğretiminin öğretmen adaylarının başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Can, Ö. S. & İşleyen, T. (2016). Teaching probability to preservice teachers with argumentation based science learning approach. *Journal of Education and Practice*, 7(33), 109-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1122873> sayfasından erişilmiştir.
- Cantürk-Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on success of mathematics: a meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162. [https://iojes.net/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=40856#](https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40856#) sayfasından erişilmiştir.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Cleophas, T. J. & Zwinderman, A. H. (2017). *Modern meta-analysis: Review and update of methodologies*. Switzerland: Springer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). New York: Routledge.
- Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A. & Francisco, R. T. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 86(3), 401-429. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-014-9532-8> sayfasından erişilmiştir.
- Cross, D. I. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing to enhance achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(5), 905-930. <https://eric.ed.gov/?id=EJ855290> sayfasından erişilmiştir.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Deeks, J. J., Higgins, J. P. T. & Altman, D. G. (2008). Analysing data and undertaking meta-analyses. J. P. T. Higgins & S. Green (Ed.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* içinde (s. 243-296). Sussex: John Wiley & Sons.



- Diñer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, M., Doruk, M. & Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 55-87. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437714>
- Erduran, S., Ardaç, D. & Güzel, B. Y. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75442>
- Field, A. P. (2003). The problems in using fixed-effects models of meta-analysis on real-world data. *Understanding Statistics*, 2(2), 105-124. [https://doi.org/10.1207/S15328031US0202\\_02](https://doi.org/10.1207/S15328031US0202_02)
- Field, A. P. & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694. <https://doi.org/10.1348/000711010X502733>
- Higgins J. P., Thompson S. G., Deeks J. J. & Altman D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557-560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Höffler, T. N. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013>
- İnam, A. (2020). *Argümantasyon temelli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tartışma istekliliği, bilgi transferi ve matematiksel süreç becerilerine yönelik öz yeterliğine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İnam, A. & Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173. <https://doi.org/10.34137/jilses.584642>
- Karakuş, M. & Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik başarıya ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 1-20. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415534>
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. P. Cobb & H. Bauersfeld (Ed.), *Emergence of mathematical meaning* içinde (s. 229-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013>
- Küçük-Demir, B. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Makowski, D., Piraux, F. & Brun, F. (2019). *From experimental network to meta-analysis: Methods and applications with R for agronomic and environmental sciences*. Dordrecht: Springer.

- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mercan, E. (2015). *Fonksiyonlar konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, M. (2019). *Üçgenler konusunda argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine deneysel bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Pedemonte, B. (2008). Argumentation and algebraic proof. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 40(3), 385-400. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-008-0085-0> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638>
- Rosenthal, R. & DiMatteo, M. R. (2001). Meta analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.59>
- Schweizer, D. M. (2002). *Heating up the science classroom through global warming: an investigation of the use of argument in earth system science education*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/252168718?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Tekin-Dede, A. (2018). Matematik eğitimi alanındaki ortaklaşa argümantasyon çalışmalarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 636-661. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.386722>
- Topuz, F. & Cantürk-Günhan, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaklaşa argümantasyon süreçlerinin geogebra destekli etkinlik ile incelenmesi: geometrik cisimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(59), 368-389. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/64363/858749> sayfasından erişilmiştir.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- TDK. (2019). *Argüman*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, U. & Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-analysis. *Education and Science*, 39(174), 1–32. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379>

Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477. <https://doi.org/10.2307/749877>

### Extended Summary

In social environments where mathematical learning takes place, students should engage in mathematical discussions in order to improve their mathematical understanding, think critically, and express their ideas easily. During these discussions, effective mathematical inquiries are carried out and these inquiries allow students to explain, defend and justify their own ideas (Tekin-Dede, 2018). This process, in which skills such as inquiry and critical thinking are developed, points to Argumentation-Based Mathematics Teaching (ABMT).

When the studies in the field of mathematics in the literature are examined, it is stated that ABMT increases the mathematics achievement of the students (Can and İşleyen, 2016; Duran et al., 2017; Küçük-Demir, 2014; Mercan, 2015). It is very important to conduct meta-analysis studies in order to obtain more general results by combining the results obtained from different studies (Borenstein et al., 2013). When the literature was examined, no meta-analysis study in which ABMT was evaluated in terms of success was found. Therefore, there is a need for research in this area. In this context, it is aimed to reveal the effect of ABMT approach on the mathematics achievement of students in the research. The problem statement of the research has been determined as "What is the effect of ABMT approach on the mathematics achievement of students?". The results of the research are considered to be reference sources for new research and researchers who want to study in this field.

In this study, meta-analysis method was used to determine the effect of ABMT on the academic achievement of students. In order to collect the studies to be analyzed in the research, ERIC (Education Resources Information Center), CoHE National Thesis Center, Google Scholar and Ulakbim database, where the articles are archived, were scanned using the keywords "argümantasyon", "matematik", "geometri" in Turkish and "argumentation", "mathematics", "geometry" in English. The scanning process was carried out separately by the researchers from 22.10.2021 to 03.12.2021.

In the first scanning phase, before the criteria were included, 411 studies were reached in total, including 16 from CoHE National Thesis Center, 148 from Ulakbim, 225 from Google Scholar, and 22 from ERIC. The criteria determined for those studies to be included in the meta-analysis were determined as follows:

1. Being a study examining the effect of ABMT approach on mathematics achievement,
2. Being an experimental study with experiment-control groups (argumentation-based teaching to the experiment group and traditional teaching approach to the control group),

3. To have the necessary statistical measurements to calculate the effect size (sample size, arithmetic mean, standard deviation, p value, etc.),
4. Having a study sample in Turkey,
5. Having a master's thesis/dissertation or an article published in a peer-reviewed scientific journal.

With the inclusion of the specified criteria and the elimination of repetitive studies, a total of eight studies, including five postgraduate theses and three articles, were included in the research. The analysis of the data was carried out with the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) program.

Publication bias, which is one of the main factors affecting the results of meta-analysis by researchers, occurs by focusing only on a specific result or by including studies obtained with a narrow scanning in the meta-analysis (Dinçer, 2021). In the research, the classic fail-safe N value of Rosenthal method, funnel chart and Egger's linear regression test methods were used to examine the publication bias. In the study, the safe N value of the Rosenthal method was found to be 3.46, and since it was  $3.46 > 1$ , it was determined that the studies included in the analysis had high contributions to the meta-analysis. When the funnel chart was examined, it was determined that the distribution in the inner part creates a nearly symmetrical image, so there is no publication bias. As a result of Egger's linear regression test,  $p=0.17 > 0.05$  was found. This result shows that there is no publication bias as a result of the analysis made on the effect sizes of the studies examined and the results are reliable. Consequently, as a result of three different measurements, it was determined that there was no publication bias in the study and the results were reliable.

As a result of the homogeneity test performed in the research, the random effects method was chosen to calculate the effect size since the studies examined were heterogeneous. According to this model, the mean effect size value was calculated as 1.003 ( $z=5.461$ ;  $p=0.000$ ). According to Cohen et al. (2007), the absolute value of the effect size is 0.81 and larger, which is interpreted as a strong effect. In addition,  $p=0.000 < 0.05$  shows that the results are statistically significant. As a consequence, when the findings were evaluated, it was revealed that the ABMT approach had a high level of positive effect on mathematics achievement and was statistically significant. Similar to this finding, in the meta-analysis study of Karakuş and Yalçın (2016) in which they examined the effect of ABT on academic achievement and scientific process skills in science education, it was concluded that it had a positive effect on academic achievement. In this context, it can be said that ABT supported teaching is quite effective in increasing the academic achievement of students compared to the traditional teaching method. It is considered that the emergence of this result is due to the fact that ABT is a teaching approach that enables the students to actively participate in the learning process by making scientific discussions and puts them in the center.

In this research, three moderator variables were determined, namely the subject of the course, the publication types and the educational level. It was seen that there was no significant difference between the effect sizes of the studies in terms of the publication types ( $Q_b=1.615$ ;  $p=0.446>0.05$ ), the educational level ( $Q_b=3.034$ ;  $p=0.219>0.05$ ) and the subject of the course ( $Q_b=0.393$ ;  $p=0.822>0.05$ ).

As a result, it was determined that the ABMT approach has a significant and positive effect on achievement, regardless of the publication types, the educational level and the subject of the course in this research of the studies. Therefore, it is recommended that the ABT approach be used effectively in mathematics teaching. In addition, it is considered that conducting meta-analysis studies to examine the effect of ABMT on variables such as attitude and skill will contribute to the literature.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

#### **Araştırmacının Notu**


Bu çalışmada dâhil edilen araştırmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.

## Yaratıcı Yazmanın Akademik Düzlemde Ele Alınışı (İçerik Analizi)

## Addressing Creative Writing Academically (A Content Analysis)

Elif Emine Balta

## Yazar Bilgileri

Elif Emine Balta   
Doç. Dr., Düzce Üniversitesi,  
Türkçe Eğitimi,  
[elifeminebalta@duzce.edu.tr](mailto:elifeminebalta@duzce.edu.tr)

## ÖZ

Bu çalışma, Türkiye’de yaratıcı yazma konusunda tamamlanmış olan makale ve lisansüstü tezlerin genel bir değerlendirmesini içermektedir. Değerlendirme çalışmasının amacı Türkiye’de yaratıcı yazmanın akademik düzlemde nasıl ele alındığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda konuyla ilgili 2005-2021 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilen alanyazın taramasında 123 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların 55’i makale, 55’i yüksek lisans tezi ve 13’ü doktora tezidir. Çalışmalar tür, konu, yöntem, örneklem büyüklüğü, hedef kitle, veri toplama aracı, veri analizi ve sonuçlar başlıkları altında kodlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, bulgular frekans ve yüzde olarak tablo ve grafik yoluyla sunulmuştur. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma odaklı çalışmaların ağırlıklı olarak makale ve yüksek lisans türünde yapıldığı, yaratıcı yazmanın sıklıkla beceri ifadesiyle isimlendirildiği görülmüştür. Çalışmalar büyük oranda, bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma konu başlığı altında toplanmış, çalışmalarda nicel yöntem diğerlerine göre daha fazla tercih edilmiş, çalışmaların örneklem türü ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinden oluşmuştur. Sonuç bölümünde detaylı olarak tartışılan bulguların, yaratıcı yazma algısının akademik dünyamızdaki teşekkülüne ışık tutacağı, böylece gelecekteki çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır.

## Makale Bilgileri

## Anahtar Kelimeler

Yaratıcı Yazma  
Lisansüstü Tez  
Makale  
İçerik Analizi

## Keywords

Creative Writing  
Postgraduate Thesis  
Articles  
Content Analysis

## Makale Geçmişi

Geliş: 05.09.2022  
Düzeltilme: 17.01.2023  
Kabul: 06.02.2023

## ABSTRACT

This study covers an overall assessment of published articles and postgraduate theses on creative writing in Turkey. The study aims to assess the practicing ways of creative writing academically in Turkey. In line with this objective, postgraduate theses accomplished between 2005 and 2021 and articles published in Turkish-language journals were included in the research. A total of 123 publications were found in the literature within the framework of these criteria. These documents consist of 55 articles, 55 master’s theses, and 13 doctoral dissertations. Selected publications from the literature were encoded under the following titles: type, subject, method, sample size, target group, data collection tool, data analysis, and results. The data were analyzed using content analysis and displayed in frequency and percentage format in tables and graphs. The study findings revealed that creative writing-oriented documents were mainly in the form of articles and master’s thesis, and creative writing was mostly referred to as the expression of skill. The identified publications were grouped primarily under the heading of creative writing as an independent variable, the quantitative approach was the primary preference over the other methods, and the sample type predominantly consisted of secondary school students. The findings explored in the conclusion part are anticipated to enlighten the formation of creative writing perception in the academic world, and thus it will guide the future studies.

## Makale Türü

Derleme

## Önerilen Atıf

Balta, E. E. (2023). Yaratıcı yazmanın akademik düzlemde ele alınışı (İçerik analizi). *TEBD*, 21(1), 357-382.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1171431>



## Giriş

İnsanoğlu varoluşundan bu yana yeniyi bulmaya, yeniliği getirmeye yönelik istek duymuştur. Eagleman ve Brandt (2019, s. 32) yeniyi yaratma dürtüsünün, yüzlerce kültür, milyonlarca yeni öykü inşa eden, kendini daha önce hiç var olmamış şeylerle kuşatan insanın biyolojik bir unsuru olduğunu ifade etmektedir. O hâlde insan, dünya üzerinde kaldıkça yeniyi arama, bulma ve üretme çabasını sürdürecektir. Bu bağlamda eğitim ve öğretimin hedefleri insan doğası ve toplum yapısıyla uyumlu olup zamana, şartlara bağlı olarak sürekli ve değişken nitelikler gösterebilir. Söz konusu hedeflerin sürekli olanlarından biri, ait olduğu toplumun, çağa uyum sağlama, yenilikleri takip etme ve yenilikler ortaya koyma gibi gereksinimlerini karşılamak için yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesidir.

Eğitim odaklı akademik çalışmalar, çeşitli disiplinler kapsamında ve değişen şartlar ekseninde yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesinde etkili olabilecek yaklaşımları, yolları irdelemek ve bu yaklaşımların yenilerini keşfetmek amacındadır. Buna benzer gayretleri, ana dilin eğitim ve öğretiminde de görmek mümkündür. Temel bileşenleri dil ve düşünce ortaklığına dayanan Türkçe dersine yaratma merceğinden bakıldığında, bu dersin yaratıcı dil becerilerini geliştirmeye dönük eğitim yaşantıları hazırlamada zengin kaynaklara sahip olduğunu iddia etmek mümkündür. Bu yaratıcı dil becerilerden biri yaratıcı yazmadır.

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren terim olarak duyulup kullanılan yaratıcı yazma, günümüzde eğitim-öğretim sisteminin her branş ve kademesine yayılmıştır. Bununla beraber doğru, yanlış ya da eksik olsa da hakkında fikir sahibi olunan bu kavram, çoksatar kitaplar, yüz yüze veya çevrim içi kurslar ve atölye çalışmalarıyla sadece yazar olmak isteyenlere değil kişisel gelişimine katkıda bulunmak isteyenlere de cazip gelmektedir. Oldukça yaygınlaşmış bir beceri ifadesi olmasına rağmen yaratıcı yazmanın tanımı, kapsamı ve etki alanları bakımından tam olarak anlaşıldığı söylenemez. Muhakkak ki yaratıcı yazma sürecinin belli bir standarda bağlanması; bu sürece uygun yöntemlerin, uygulamaların, değerlendirmelerin kesin ve değişmez sınırlarla tespiti zordur. Çünkü “yaratıcı proseslerin çoğunluk tarafından kabul edilmiş bir açıklaması yoktur.” (Arık, 1990). Fakat nelerin yaratıcı yazma başlığı altında değerlendirilebileceğini, nelerin kapsam dışı kalması gerektiğini ayırt etmek de önemlidir. Yaratıcı yazmanın beceri olarak kazandırılması süreci ancak bu yolla sistemli hâle getirilebilir.

Yaratıcı yazma ile yaratıcı düşünme birbiriyle ilişkilidir. Yaratıcı düşünme, herhangi bir konuda farklı bağdaştırmalar yoluyla yeni bir şey oluşturabilmenin zihinsel aşamalarını içerir. Karmaşık bir zihinsel süreç olan yaratıcı düşünme, her disiplinde benzer bileşenleri işe koşa da bu bileşenler ilgili disipline ait aşamalarda farklı bir biçimde sürdürülür. Örnek olarak yaratıcı düşünme, yaratıcı yazma bağlamında dil, üslup, tür, ifade gibi çeşitli unsurları yazmanın kendi doğası içerisinde



yeniden oluşturur. Farklı bir söyleyişle yaratıcı düşünme, niteliklerini, kullanıldığı alana özgü olarak dönüştürür ve yeniden şekillendirir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı yazmayı, birbirine iliştirilmiş karmaşık yapıya bir dil ve düşünme sürecinin sentezi olarak görmek mümkündür. Yazma ve yaratıcı düşünme süreçlerinin doğru anlaşılması ve ortaya çıkan bu sentezin doğru adlandırılması şarttır. Aksi takdirde doğru adlandırılmamış, netlik kazanamamış unsurların varlığı, yaratıcı yazmanın beceri hâline getirilmesi beklentisini karşılama konusunda engel teşkil edecektir.

Aşlıoğlu (1993), "Yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edinilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanmaktadır." demekle yaratıcı yazmanın en önemli özelliğinin, anlamın yazara özgü bir biçimde yeniden üretilmesi olduğunu vurgulamıştır. Demek oluyor ki herhangi bir yazılı anlatımın yaratıcılık vasfına sahip olabilmesinde anlatılmak istenenlerin, yazarın özgünlüğü ve bireyselliği filtrelerinden geçmesi şarttır. Bu filtreleri kişinin geçmişi, deneyimleri, kişilik özellikleri, dünyayı görme ve algılama açısı, hayal gücü ve aldığı eğitim gibi değişkenler belirlemektedir.

Yaratıcılığın yanlış algılanmasının ya da yazma becerisinin tam ve yetkin olarak kazandırılmamasının temelinde kavram yanlışları bulunmaktadır. Yaratıcı yazma sözünün akla sıklıkla masal, öykü gibi kurgusal metinleri getirmesi kavram yanlışlarından biridir. Hâlbuki bunların yanı sıra şiir, senaryo, tiyatro gibi türlerde hatta bilgilendirici ve kullanımlık metinlerde dahi yaratıcı yazma becerisine ihtiyaç duyulur. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında düşüncelerin esnek, akıcı ve özgün biçimde kurgulanması demek olan yaratıcılığın ortaya çıktığı her metin yaratıcı yazma ürünü değerinde görülebilir. Yaratıcı yazmayla ilgili yanlışlarından bir diğeri sıra dışı olmak, anlaşılmamak ya da gösteriş adına içi boş sembolizm yoluyla anlamı feda etmek, metinsellik ölçütleri, üslup ve tür bilgisi hususlarında var olan eksikliği farklı olmaya çalışmak yoluyla kapatmak gibi nice yanlışlar, yazmanın her boyutu ve aşaması için birer problem teşkil eder. Bu tür problemlerin kaynağının belirlenmesi ve problemlere çözüm yollarının üretilmesi için yaratıcı yazma konulu akademik çalışmalar önem arz eder.

Yaratıcı yazmayla ilgili araştırmaların nicelik ve içerik olarak çeşitliliğinin yanı sıra bunlar üzerine yapılan değerlendirmelere de gerek duyulur. Türkiye’de son yıllarda yaratıcı yazma konulu akademik araştırmaları değerlendiren veya inceleyen çalışmalar alanyazına eklenmiştir. Doğrudan ilgili olmasa da Uyar’ın (2016) "Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi" başlıklı makalesi yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesine kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. Makalede yazma becerisini geliştirmeye yönelik Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezlerin sentezi amaçlanmıştır. Yaratıcı yazma araştırmalarına ilk örnek olarak Şahin’in (2019) yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini meta-analizle belirlediği çalışması gösterilebilir. Şahin (2019) çalışmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını artırma açısından orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca Şahin ve Polatcan (2019) "The Effect of Creative Writing Exercises in Turkish Classes on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis" başlıklı çalışmasında yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yaratıcı yazmanın deneysel olarak konu alındığı 25 çalışmayı çözümlenip değerlendiren araştırmacılar, yaratıcı yazmanın Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucunu ifade etmiştir. Konuk (2021) Türkiye'de tamamlanmış olan yaratıcı yazma konulu 51 tezi tematik analizle, Çoban (2022) yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerini betimsel içerik analiziyle incelemiştir. Yaratıcı yazma konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalara bütüncül bir gözle bakabilmek, çalışma sayıları ve çalışmaların ele alındıkları disiplinlerin çeşitlilikleri arttıkça önem kazanmaktadır. Hâlihazırda bu araştırma, yaratıcı yazma kavramını tanılamaya, kavramın kapsamını, incelendiği açıları ve yollarını tespit etmeye, böylece Türkiye'deki çalışmaların konuyla ilgili genel eğilimini görmeye imkân sağlayacaktır. Ayrıca bu bağlamda tespit edilen eksikliklerin gelecek çalışmalarda ele alınması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yaratıcı yazma günümüzün popüler kavramlarından biridir. Popülerleşen bir kavramın anlamı ve kapsamı ister istemez genişlemekte böylelikle kavram kimi zaman amacı, içeriği ve bileşenleri dışında da kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı yapılmış olan çalışmaların incelenmesi yoluyla Türkiye akademik ortamında yaratıcı yazma kavramının nasıl algılandığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de 2005-2021 yılları arasında yaratıcı yazma ile ilgili tamamlanmış akademik çalışmalar incelenmiştir. Türkiye'de yapılmış çalışmaların yaratıcı yazmayı nasıl ele aldığını belirlemek amacı taşıyan bu incelemede:

1. Tür incelemesi başlığı altında "Yaratıcı yazma üzerine yapılan çalışmalar yayın türlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?"
2. İçerik incelemesi başlığı altında "Yaratıcı yazma üzerine yapılan çalışmalarda yaratıcı yazma için kullanılan terimler ve odaklanılan konular nelerdir?"
3. Yöntem incelemesi başlığı altında "Yaratıcı yazma üzerine yapılan çalışmalarda tercih edilen yöntem ve desenler, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?"
4. Sonuçların incelenmesi başlığı altında "Yaratıcı yazma üzerine yapılan çalışma sonuçları nelerdir?" sorularına cevap aranmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Her araştırma sorusu, araştırmanın amacı bağlamında, kendisinden önceki çalışma sonuçlarının onay ya da reddini barındırdığı gibi doğurduğu yeni sorularla da gelecekteki

araştırmalar için yol gösterici özellik taşımaktadır. Herhangi bir konuda mevcut araştırma verilerinin derlenmesi, karşılaştırılması, kategorize edilmesi ve özetlenmesi o konunun içeriğine ilişkin açık ve nesnel bilgi seviyesini belirlemek bakımından değerlidir. Yaratıcı yazma konusunda Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların içerik analiziyle incelenmesi amacını taşıyan bu araştırma, kavramın akademik anlayışımızdaki biçimini belirleme çabası olarak görülmelidir.

### **Yöntem**

Odak noktası yaratıcı yazma olan lisansüstü tezlerin ve Türkiye adresli makalelerin incelemeye alındığı bu araştırma nitel yöntem üzerine kuruludur.

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada betimsel içerik analizi deseni tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu üzerine yapılmış araştırmaları ele alan, çalışmalardaki eğilimleri tespit etmeyi ve araştırma sonuçlarının betimlemeyi ve bu doğrultuda değerlendirmeyi amaçlayan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

### **Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Bu bağlamda araştırmanın verileri doküman analizi yoluyla derlenmiştir. Doküman analiziyle araştırma hedefinde olan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilerek olguya ilişkin bütüncül resmin çizilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 153). Araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasında Sözbilir ve Kutu’nun (2008) yayın sınıflama formu esas alınmış, yayın sınıflama formunda bazı değişiklikler yapılmış ayrıca forma sonuç kısmı eklenerek araştırma verileri kodlanmıştır. Yaratıcı yazma ile ilgili çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, ERIC, TR Dizin başta olmak üzere çeşitli veri tabanlarında “yazma” “yazma becerisi” “yaratıcı yazma”, “yaratıcı yazar(lık)” ve “yaratıcı yazı” gibi sözcük ve sözcük grupları kullanılmak suretiyle taranmıştır. Konuyla ilgili lisansüstü tezlerden üretilmiş makaleler araştırma kapsamına alınmamış olup bahsi geçen çalışmalar tez üzerinden sınıflamaya dâhil edilmiştir. Derlenen tüm çalışmalar yayın sınıflama formu üzerinde kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası”dır (Patton, 2018). Başka bir ifadeyle içerik analizi elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlar. Betimsel analizden en önemli farkı verilerin derin işleme sürecine alınması ve böylece betimsel analiz yoluyla fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilebilmesine olanak tanınmasıdır (Sığrı, 2018, s. 208). Yaratıcı yazma konulu

araştırmalardan derlenen veriler, içerik analizi doğrultusunda Sıgır'nın (2018) belirtmiş olduğu aşağıdaki aşamalar takip edilerek işlenmiştir:

1. Veriler düzenlenmiş ve ön analiz yapılmıştır. Bu aşamada taranan ve ulaşılan çalışmalar başlıkları, özet, problem cümlesi ve alt problemleri okunup araştırma amacına uygun olanlar veri setine dâhil edilmiştir. Alanyazın taraması yapılırken lisansüstü çalışmalarından üretilmiş makaleler belirlendiğinde lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. Ele alınan çalışmaların yıllara göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Çalışma türü			Yıllar	Çalışma türü		
	YL	Doktora	Makale		YL	Doktora	Makale
2005	2	-	-	2014	1	-	1
2006	-	1	1	2015	3	-	4
2007	-	1	-	2016	3	1	6
2008	1	-	-	2017	2	1	1
2009	-	1	1	2018	6	-	7
2010	5	-	2	2019	15	3	11
2011	4	2	4	2020	5	1	6
2012	2	1	3	2021	3	1	3
2013	3	-	5				

2. Veriler, kavramlar kullanılarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek çalışmalar belirlendikten sonra her bir çalışma için içerik, yöntem ve bulgular bakımından tanımlayıcı ifadeler geliştirilmiştir.
3. Konu kategorisinin kodlarının oluşturulmasında önce araştırmaların başlıkları, özetleri, amaç cümleleri ve alt problem cümleleri okunarak yaratıcı yazma kavramının hangi boyutunu, yönünü nasıl ele aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmayla ilgili tespitlere dayalı olarak kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar iki ay sonra yinelenmiştir. Aynı olanlar değiştirilmeden, birbirinden farklı olarak kodlanmış ifadeler ise düzeltilerek temalar hâlinde son şeklini almıştır. Örnek olarak herhangi bir yaklaşım, yöntem veya uygulamanın yaratıcı yazma üzerine etkisini araştıran çalışmalar *bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma*, yaratıcı yazmanın herhangi bir beceri, yaklaşım veya performansa etkisinin belirlemek amacıyla olan çalışmalar *bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma* tema cümlesi altında toplanmıştır. *Durum belirleme* sözcük grubu, yaratıcı yazma etkinlikleri ve uygulamaları gibi sürecinin işleyişini tasvir eden, *düzyer belirleme* ifadesi ise öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı gibi yaratıcı yazmanın öznelere üzerine beceri değerlendirmesi yapan çalışmaların kategorize edildiği başlık ifadeleri olarak tercih edilmiştir. *Program inceleme* öğretim programlarının, *ilişki inceleme* yaratıcı yazma ile herhangi bir beceri, davranış veya performans ilişkisinin, *ölçme-değerlendirme* sözcük grubu yaratıcı yazmanın ölçme değerlendirmesinin, *süreç inceleme* yaratıcı yazma kavramının süreç bağlamında incelendiği, *kavram tanımlama* öğrenci, öğretmen

veya öğretmen adaylarının yaratıcı yazmaya ilişkin algılarını, görüşlerinin belirlendiği çalışmaların kümelendikleri başlıkları göstermektedir. *Alanyazın taraması* konuyla ilgili daha önce yapılmış, *yöntem karşılaştırma* ifadesi altındaysa birden fazla yöntemin etkililiğini denemeyi amaçlamış çalışmaları tanımlamaktadır. Yöntem, desen, örneklem özellikleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere ulaşabilmek adına çalışmaların başlıkları, özetleri ve daha sonra yöntem bölümleri okunmuştur. Çünkü bazı çalışmaların özet bölümünde bahsi geçen maddelere ilişkin bilgilere rastlanmamıştır. Yaratıcı yazma dışında araştırmanın diğer amaçlarına yönelik verileri toplamak için kullanılan araçlar kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç kategorisinin kodlarının oluşturulmasında, çalışmaların sonuç bölümleri okunmuş, yaratıcı yazmayı doğrudan içeren sonuç yargısı bildiren ifadeler sonuç kategorisine maddeler hâlinde aktarılmış, Excel dosyasına yüklenmiştir. Yaratıcı yazma dışında araştırmanın diğer amaçlarını ilgilendiren sonuçlar kapsam dışı bırakılmakla birlikte sonuçlara ilişkin benzeşen ifadeler ortak kodlar altında toplanmıştır.

4. Tema ve kodlara göre veriler düzenlenmiştir. Bir önceki aşamada geliştirilmiş olan genel ifadeler Excel dosyasında “*yazar(lar), yıl, tez numarası/yayımlandığı dergi, yayın türü, başlık, konu, amaç, yöntem, desen, çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuç, notlar*” sütun başlıklarına göre kodlanmış ve yerleştirilmiştir.
5. Temalar araştırma soruları altında organize edilmiştir. Araştırmanın temel amacı ekseninde belirlenmiş olan alt sorulara göre temalar şekillendirilmiştir.
6. Veriler tema ve kodlara göre yorumlanmıştır. Elde edilen, ayrıntılı biçimde tanımlanan bulgular yorumlanmıştır. Bu aşamada araştırma sorularına cevap olacak, araştırma amacını doğrudan ilgilendiren bulgular yeniden değerlendirilerek yeniden ayıklama işlemi yapılmıştır. Ayrıca yorumlar karşılaştırma, açıklama ve örneklemelerle desteklenmiştir.
7. Nitel veriler sayısal olarak çözümlenmiş, çözümlene sonucunda ulaşılan sayısal değerler görsel unsurlarla sunulmuştur.
8. Bulgular, araştırma sorularına cevap olacak biçimde yorumlanmıştır. Kapsam dâhilindeki çalışmalara ilişkin bulgular frekans, yüzde tabloları ve grafikler aracılığıyla yansıtılmıştır. Tablo ve grafiklerin altına ilgili açıklamalar verilmek suretiyle alanyazın bilgileri de dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında Gökteş vd.’nin (2012) çalışmasından da yararlanılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler ve Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış çalışmalar kapsama dâhil edilmiştir. Bununla birlikte 2005 ile 2021 yılları arasındaki çalışmalarla sınırlandırılmıştır. 2022 tarihli çalışmalar, yıl tamamlanmadığından dolayı incelemeye alınmamıştır.

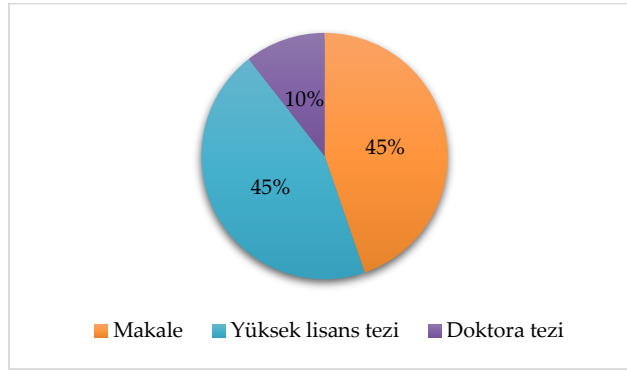
## Bulgular

Bu bölümde, araştırmalardan derlenen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular frekans/yüzde tabloları ve grafiklerden yararlanarak aktarılmıştır. Bulgular tür incelemesi, içerik incelemesi, yöntem incelemesi ve sonuç incelemesi olmak üzere dört ana başlıkta gruplandırılmıştır. Her tablonun ya da grafiğin altında yansıttıkları bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

### Tür İncelemesine Dair Bulgular

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarının Yayın Türlerine Göre Dağılımları:*

Türkiye’de 2005-2021 yılları arasında yaratıcı yazma ile ilgili olan tamamlanmış 123 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların makale ve lisansüstü tezler bakımından dağılımları Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü üzere yaratıcı yazma ile ilgili akademik çalışmaların %45’i makale, %45’i yüksek lisans tezi olup doktora tezleri ise %10’luk dilimi kapsamaktadır.

### İçerik İncelemesine Dair Bulgular

İncelenen araştırmalarda yaratıcı yazmanın terminolojik ele alınma biçimine ve çalışmaların temel eksenini oluşturan konuların dağılımına ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Yaratıcı Yazma için Kullanılan Terimler:*

Yapılmış çalışmalarda yaratıcı yazma kavramının nasıl nitelendirildiği, ne açıdan ele alındığı incelenmiş olup yaratıcı yazma için araştırmacıların tercih ettiği terimler Tablo 2’de gösterilmiştir.

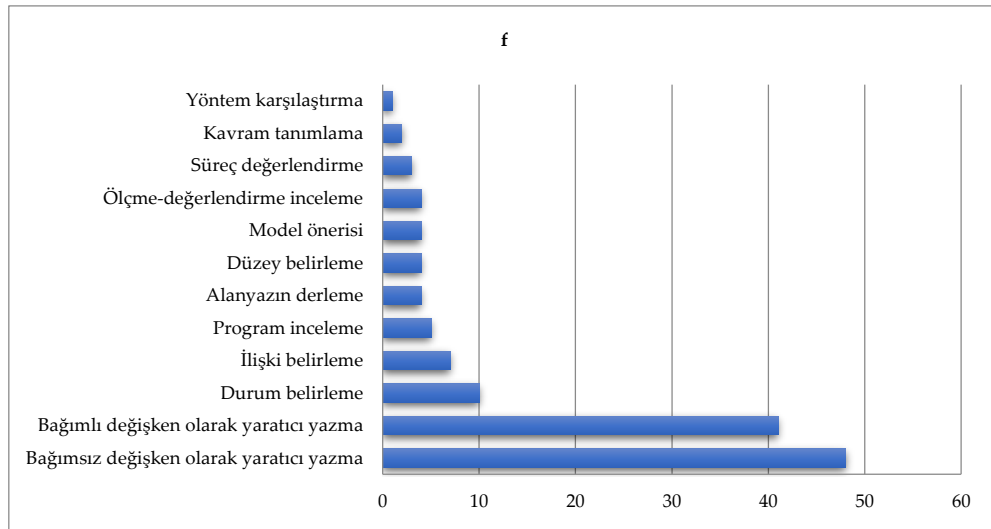
Tablo 2. Araştırmalarda Yaratıcı Yazma için Kullanılan Terimler

Terim Olarak Ele Alınışı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beceri	46	37,4
Yaklaşım/Yöntem/Teknik	27	22
Etkinlik	16	13
Çalışma	15	12,2
Uygulama	8	6,5
Ürün	6	4,9
Başarı	4	3,3
Süreç	1	0,8
Toplam	123	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmalarda yaratıcı yazmayı niteleyen “beceri” sözcüğü %37,4 oranında diğer terimlerden büyük bir farkla daha sık kullanılmıştır. Yine yaratıcı yazma kavramını tanımlamada sırasıyla yaklaşım/yöntem/teknik (%22), etkinlik (%13), çalışma (%12,2), uygulama (%6,5), ürün (%4,9) ve başarı (%3,3) isimlendirmelerinin de tercih edildiği görülmektedir. Tabloda dikkat çeken nokta ise yaratıcı yazma kavramına süreç vurgusunu doğrudan yapan yalnızca bir çalışmanın bulunmasıdır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Konu Eğilimleri:*

Yaratıcı yazma araştırmalarında odaklanılan konular Grafik 2’de gösterilmiştir. Kapsama alınan araştırmaların bazıları birden fazla konuya değinmiştir. Bu nedenle çalışmaların konu eğilimleri için birden fazla başlık altında işaretleme yapılmıştır.



Grafik 2. Araştırmaların Konu Eğilimleri

Yaratıcı yazma araştırmaları en fazla bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma (f=48) ve bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma (f=41) konularını ele almıştır. Bunları sırasıyla durum belirleme (f=10), ilişki belirleme (f=7), program inceleme (f=5), alanyazın derleme (f=4), düzen belirleme (f=4), model önerisi (f=4), ölçme-değerlendirme inceleme (f=4), süreç değerlendirme (f=3), kavram tanımlama (f=2) ile ilgili konular izlemektedir. Yöntem karşılaştırması konusunda ise bir çalışma yapılmıştır.

#### **Yöntem İncelemesine Dair Bulgular**

Bu başlık altında yaratıcı yazma araştırmalarının yöntem, desen, örneklem özellikleri, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ele alınmıştır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Yöntem Eğilimleri:*

İncelenen araştırmaların konularının yöntemlerine göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.



**Tablo 3.** Araştırma Konularının Yönteme Göre Dağılımı

Konular	Yöntem				Toplam (f)
	Nicel (f)	Nitel (f)	Karma (f)	Derleme (f)	
Bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma	33	5	10	-	48
Bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma	22	3	15	1	41
Durum belirleme	2	6	-	2	10
İlişki belirleme	5	1	1	-	7
Program inceleme	1	4	-	-	5
Alanyazın derleme	-	-	-	4	4
Düzyer belirleme	2	2	-	-	4
Model önerisi	-	4	-	-	4
Ölçme-değerlendirme inceleme	1	3	-	-	4
Süreç değerlendirme	1	1	1	-	3
Kavram tanımlama	-	2	-	-	2
Yöntem karşılaştırma	-	1	-	-	1

Tablo 3'e göre nicel yöntemin kullanıldığı araştırmalar ilk sıralarda bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma (f=33), bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma (f=22) olmak üzere sırasıyla ilişki belirleme (f=5), durum belirleme (f=2), düzey belirleme (f=2), ölçme-değerlendirme (f=1), program inceleme (f=1), süreç değerlendirme (f=1) konularını ele almıştır. Nitel araştırmalar, diğer yöntemlerin kullanıldığı araştırmalardan farklı olarak belirli konularda yoğunlaşmamış olup konular bağlamında daha dengeli bir dağılım göstermektedir. Nitel araştırmaların en sık durum belirleme (f=6) konusu üzerinde yapıldığı görülür. Ele alınmış diğer konular ise bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma (f=5), model önerisi (f=4), program inceleme (f=4), bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma (f=3), ölçme değerlendirme (f=3), kavram tanımlama (f=2), ilişki belirleme (f=1), süreç değerlendirme (f=1), yöntem karşılaştırmadır (f=1). Karma yöntemli çalışmalar en sık bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma (f=15) ve bağımsız değişken olarak yaratıcı yazmayı (f=10) konu edinmiş olup durum belirleme, ilişki belirleme ve süreç değerlendirme konularıyla ilgili birer karma yöntemli çalışma yapılmıştır. Derleme çalışmalarda sırasıyla alanyazın derleme (f=4), durum belirleme (f=2) ve bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma (f=1) konuları tercih edilmiştir. Diğer konularda derleme çalışmalarına rastlanmamıştır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Kullanılan Desen Eğilimleri:*

Tablo 4 yaratıcı yazma araştırmalarında kullanılan yöntem ve desenlere ilişkin dağılımları yansıtmaktadır.

**Tablo 4.** Araştırmaların Yöntem ve Desenlere Göre Dağılımı

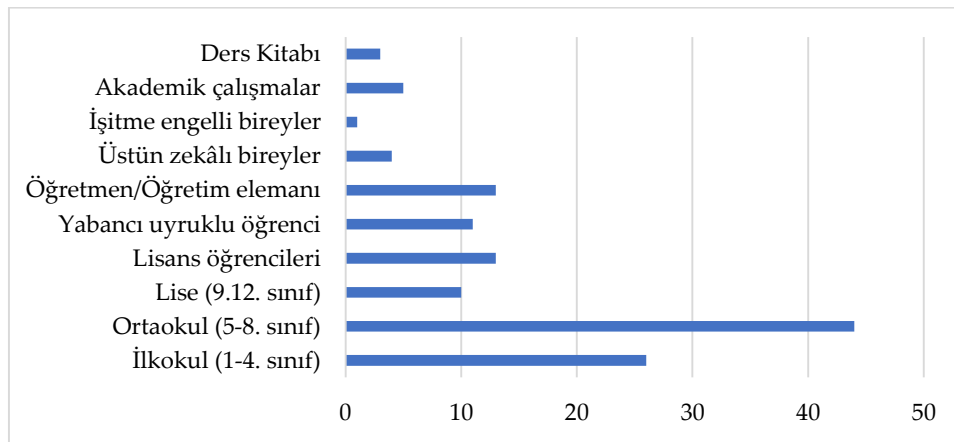
Yöntem	f	%	Desen	f	%
Nicel (deneysel)	46	37,4	Yarı deneysel	31	25,2
			Tam deneysel	15	12,2
Nicel (deneysel olmayan)	14	11,4	Betimsel	6	4,88
			Tarama	6	4,88
			Korelasyon	2	1,63

Nitel	33	26,8	Durum çalışması	13	10,6
			Olgu bilim	10	8,13
			Eylem araştırması	7	5,63
			Kuram oluşturma	3	2,44
Karma	23	18,7	Açımlayıcı	10	8,13
			Çeşitleme	10	8,13
			Keşfedici	2	1,63
			Yakınsayan paralel	1	0,81
Derleme	7	5,69	Alanyazın derleme	4	3,25
			Meta-analiz	2	1,63
			Kapsam belirleme	1	0,81
Toplam	123	100	Toplam	123	100

Yaratıcı yazma konulu çalışmalardan en sık nicel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer çalışmalar ise sırasıyla nitel, karma ve derleme yöntemlerle tamamlanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde yaratıcı yazma konulu çalışmaların %37,4'ünün nicel/deneysel, %26,8'inin nitel, %18,7'sinin karma, %11,4'ünün nicel/deneysel olmayan ve %5,69'unun derleme yöntemleriyle yapıldığı görülmektedir. Yine Tablo 4'te nicel çalışmalarda öncelikli olarak yarı deneysel (f=31), ikinci sırada tam deneysel desenlerin (f=15) kullanıldığı verileri bulunmaktadır. Deneysel olmayan nicel çalışmalarda betimsel (f=6), tarama (f=6) ve korelasyon (f=2) desenlerinin tercih edildiği görülür. Nitel çalışmalarda sırasıyla, durum çalışması (f=13), olgu bilim (f=10), eylem araştırması (f=7) ve kuram oluşturma (f=3) desenleri uygulanmıştır. Karma yöntemli çalışmalarda açımlayıcı (f=10), çeşitleme desenlerinin (f=10) ayrıca keşfedici (f=2) ve yakınsayan paralel desenlerin (f=1) kullanıldığı görülmektedir. Diğer yöntemlere nazaran daha az başvurulmuş olan derleme yönteminde alanyazın derleme deseni (f=4) meta-analize (f=2) göre daha sık tercih edilmiştir. Bir çalışmada ise kapsam belirleme deseni kullanılmıştır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Örneklem Özellikleri:*

Yaratıcı yazma araştırmalarında hedef kitle ve örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular Grafik 3 ile yansıtılmıştır.



Grafik 3. Araştırmalarda Hedef Kitle

Yaratıcı yazma çalışmalarının hedeflediği kitlenin yer aldığı Grafik 3 incelendiğinde, araştırmaların çalışma grubunu büyük oranda ortaokul (f=44), ikinci sırada ilkokul (f=26) öğrencilerinin oluşturduğu görülür. Bu değerlerle karşılaştırıldığında, çalışma grubuna lise öğrencilerini alan çalışmaların (f=10) yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Lisans öğrencileri (f=13) ve yabancı uyruklu öğrenciler (f=11) üzerine yapılan çalışma sayılarının birbirine yakın olduğu görülür. Öğretmenler ve öğretim elemanları üzerine yapılan çalışma sayısı 13'tür. Özel eğitim gerektiren üstün zekâlı (f=4) ve işitme engelli (f=1) bireylerin seyrek de olsa araştırma kapsamına alınmış olması oldukça kıymetlidir. Bunlara ek olarak akademik çalışmaları (f=5), ders kitaplarını (f=3) hedef kitle olarak belirlemiş olan yaratıcı yazma konulu araştırmalar bulunmaktadır.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Örneklem Büyüklükleri:*

Araştırmaların örneklem büyüklüklerinin yöntemlere göre dağılımı Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5.** Araştırmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

<i>Örneklem Büyüklüğü</i>	<i>Nicel</i>		<i>Nitel</i>		<i>Karma</i>		<i>Derleme</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
1-20 arası	3	5	14	46,7	5	21,7	2	50	24	20,5
21-40 arası	13	21,7	3	10	5	21,7	1	25	22	18,8
41-60 arası	17	28,3	6	20	8	34,8	1	25	32	27,4
61-80 arası	12	20	4	13,3	3	13	-	-	19	16,2
81-100 arası	6	10	-	-	1	4,4	-	-	7	5,98
101-300 arası	8	13,3	-	-	-	-	-	-	8	6,84
300'den fazla	1	1,7	1	3,3	1	4,4	-	-	3	2,56
Belirtilmemiş	-	-	2	6,7	-	-	-	-	2	1,71
Toplam	60	100	30	100	23	100	4	100	117	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan çalışmaların %27,4'ü 41-60 sayı aralığında örneklem büyüklüğüne sahiptir. Bu çalışmaları, %20,5 ile 1-20 arası, %18,8 oranı ile 21-40 arası, %16,2 ile 61-80 arası, %6,84 ile 101-300 arası, %5,98 ile 81-100 arası örnek büyüklüğüne sahip olan çalışmalar takip etmektedir. Sayısı 300'ün üzerinde olan örnekleme ulaşan çalışma oranı %2,56'dır. Çalışmaların %1,71'inde örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Nicel (%28,3) ve karma yöntemli çalışmalarda (%34,8) 41-60 aralığındaki örneklem büyüklükleri diğer sayı aralıklarına göre daha baskındır. Nitel (%46,7) ve derleme (%50) yöntemli çalışmaların yarıya yakını "1-20 aralığı" örneklem büyüklüğüne sahiptir.

#### *Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları:*

Yaratıcı yazma çalışmalarının büyük bir kısmında birden fazla ölçme aracı kullanılmış; yaratıcı yazmanın yanı sıra farklı değişkenlerle ilgili veriler de toplanmıştır. Tablo 6'ya araştırmalarda yaratıcı yazmayla doğrudan ilgili olan veri toplama araçlarının dağılımları yansıtılmıştır.

**Tablo 6.** Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Yazılı anlatım değerlendirme formu	78	40,2
Ölçek	51	26,3
Görüşme formu	26	13,4
Gözlem formu	8	4,12
Anket	7	3,61
Başarı testleri	7	3,61
Doküman	5	2,58
Günlük	3	1,55
Alternatif araçlar	9	4,64
Toplam	194	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere en fazla tercih edilen ilk üç veri toplama aracı yazılı anlatım değerlendirme formu (%40,2), ölçek (%26,3) ve görüşme formudur (%13,4). Diğer veri toplama araçları ise gözlem formu (%4,12), anket (%3,61), doküman (%2,58) ve gündüktür (%1,55). Başarı testinin (%3,61) seyrek kullanılmasının en önemli gerekçesi yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmeye uygun olmayışıyla açıklanabilir. Alternatif ölçme araçları ise %4,64 oranında kullanılmıştır.

#### ***Yaratıcı Yazma Araştırmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri:***

Tablo 7’de yaratıcı yazma araştırmalarında kullanılan yöntemlere göre veri analiz yöntemlerinin dağılımı sunulmuştur.

**Tablo 7.** Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

<i>Veri Analiz Yöntemi</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>	<i>Veri Analiz Yöntemi</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
<i>Nicel veri analizleri (Betimsel)</i>			<i>Nitel veri analizleri</i>		
Frekans/Yüzde	44	15,6	İçerik analizi	30	11,3
Standart sapma/ortalama	25	8,87	Betimsel analiz	18	7,09
Grafik	18	6,38	Meta-sentez	2	0,71
<i>Nicel veri analizleri (Kestirimsel)</i>			Tematik analiz		
T testi	60	21,3	Metafor analizi	1	0,35
Parametrik olmayan testler	25	8,87	Söylem analizi	1	0,35
ANOVA	21	7,45	Belirtilmemiş	1	0,35
Korelasyon	11	3,9			
Faktör analizi	7	2,48			
Kovaryans	5	1,77			
Diğer	7	2,48			
Toplam	282	100			

Çalışmalarda veri analiz yöntemlerinden nicel kestirimsel çalışmalar t testini, nicel betimsel çalışmalar frekans/yüzdeyi, nitel çalışmalar ise içerik analizini en sık kullanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde çalışmalarda betimsel nicel veri analizlerinden frekans ve yüzde %15,6, standart sapma/ortalama %8,87, grafikler ise %6,38 oranında; kestirimsel nicel analizlerden t testi %21,3, parametrik olmayan testler %8,87, ANOVA (%7,45), korelasyon %3,9, faktör analizi %2,48, kovaryans %1,77, diğer analiz yolları ise %2,48 oranında kullanılmıştır. Nitel veri analizinde içerik analizinin %11,3’lük oranla diğer nitel analiz çeşitlerine nispeten daha sık tercih edildiği görülmektedir. Betimsel

analiz %7,09, meta-sentez ve tematik analiz %0,71, metafor analizi ve söylem analizlerinin yapıldığı çalışmalar ise %0,35'lik paya sahiptir. Kapsama alınan çalışmalardan biri ise kullandığı analiz yolunu bildirmemiştir.

### Sonuçlara Dair Bulgular

Yaratıcı yazma araştırmalarının sonuç bölümleri incelenmiş, bundan hareketle sonuç bölümlerinde ele alınan her boyut bir cümle hâlinde sonuç maddesi olarak yazılmıştır. Yaratıcı yazma ile ilgili olmayan sonuçlar kapsam dışı bırakılmış; toplam 60 sonuç maddesine ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuç ve tartışma kısmından hareketle oluşturulan cümleler, kod listesinde, sıklık değerleri belirtilmek suretiyle Tablo 8 başlığında yansıtılmıştır.

**Tablo 8.** Araştırmalarda Ulaşılan Sonuçlar

<i>Sonuç Kod Listesi</i>	<i>(f)</i>
1 Kullanılan yaklaşım yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	31
2 Yaratıcı yazma etkinlikleri yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	15
3 Yaratıcı yazma etkinlikleri yazmaya karşı tutumları olumlu yönde etkilemiştir.	14
4 Yaratıcı yazma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.	7
5 Kullanılan yaklaşım yaratıcı yazma tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.	6
6 Yaratıcı yazma etkinlikleri derse ilişkin tutumları olumlu yönde etkilemiştir.	6
7 Yaratıcı yazma etkinlikleri akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiştir.	4
8 Yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	4
9 Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir.	4
10 Öğrencilerin yaratıcı yazmaya ilişkin görüşleri olumludur.	4
11 Yaratıcı yazma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	4
12 Yetenek alanlarına göre yaratıcı yazma düzey ve nitelikleri değişmektedir.	3
13 Öğrenciler yaratıcı yazma becerilerinde yetersizdir.	3
14 Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir.	3
15 Yaratıcı yazma becerileri sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir.	3
16 Yaratıcı yazma becerileri anne-baba eğitim düzeyine göre değişmektedir.	3
17 Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar yaratıcı yazma becerisi bakımından yetersizdir.	3
18 Öğretmenler yaratıcı yazma etkinliklerini değerlendirme konusunda yeterli değildir.	2
19 Öğretmenlerin yaratıcı yazmanın önemine ilişkin görüşleri olumludur.	2
20 Yaratıcı yazma etkinlikleri akademik başarıyı etkilememiştir.	2
21 Yaratıcı yazma etkinlikleri eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	2
22 Yaratıcı yazma etkinlikleri ileri okuma becerilerini geliştirmiştir.	2
23 Yaratıcı yazma etkinlikleri yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin yazma süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir.	2
24 Yaratıcı yazma etkinlikleri yaratıcı yazma erişilerini artırmıştır.	2
25 Yaratıcı yazma becerileri okuma alışkanlığına göre değişmektedir.	2
26 Yaratıcı yazma etkinliklerinin değer eğitimine katkısı olmuştur.	2
27 Öğretmenler yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama konusunda yeterli değildir.	2
28 Yaratıcı yazma becerisi tercih edilen kitap türüne göre değişmektedir.	1
29 Yaratıcı yazma becerileri cinsiyete göre değişmemektedir.	1
30 Yaratıcı yazma etkinlikleri derse ilişkin tutumları etkilememiştir.	1
31 Masallar yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	1
32 Yaratıcı yazma etkinlikleri problem çözme becerilerini olumlu olarak etkilemiştir.	1
33 Yaratıcı yazma etkinlikleri yabancı dil öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkilemiştir.	1
34 Yaratıcı yazma becerileri öğrenim görülen okula göre değişmektedir.	1
35 Yaratıcı yazma etkinlikleri okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	1
36 Yaratıcı yazma etkinlikleri yaratıcı okuma başarılarını artırmıştır.	1
37 Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma eğilimlerini etkilemiştir.	1

38	Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma eğilimlerini etkilememiştir.	1
39	Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma kaygılarını azaltmıştır.	1
40	Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma kaygılarını etkilememiştir.	1
41	Kullanılan yaklaşım yaratıcı yazma becerilerini etkilememiştir.	1
42	Yaratıcı yazma ile yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.	1
43	Yaratıcı yazma becerileri anne-baba eğitim düzeyine göre değişmemektedir.	1
44	Öğrenciler orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahiptir.	1
45	Yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.	1
46	Serbest ortamın sağlanması öğrencilerin yaratıcı yazılar ortaya koymasına imkân sağlamıştır.	1
47	Öğretmen yetiştirmede yaratıcı yazmanın eğitimine önem verilmemektedir.	1
48	Yaratıcı yazma etkinlikleri çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.	1
49	Türkçe ders kitapları yaratıcı yazma etkinlikleri bakımından yetersizdir.	1
50	Yaratıcı yazma üst bilişsel becerileri olumlu yönde etkilemiştir.	1
51	Türkçe dersi akademik başarıyı yüksek öğrenciler, dilbilgisi, yazım ve noktalama ve genel görünüm kurallarına uygun metinler üretmektedir.	1
52	Yaratıcı yazma etkinlikleri yazım ve noktalamayı olumlu yönde etkilemiştir.	1
53	Öğretmenler yaratıcı yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu kabul ederler.	1
54	Müzik yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	1
55	Yaratıcı yazma etkinlikleri akademik yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	1
56	Yazma konuları hazır olarak verildiğinde öğrencilerin yaratıcılıkları sınırlanmaktadır.	1
57	Yaratıcı yazma becerisi ile günlük tutma arasında ilişki bulunmaktadır.	1
58	Yaratıcı yazma konusu tezlerden kronolojik olarak erken tarihli olanlar diğerlerine oranla daha özgündür.	1
59	Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemiştir.	1
60	Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkilememiştir.	1

Tablo 8 başlığıyla gösterilen 60 maddelik sonuç kodları listesinde çalışmaların ilk üç maddede kümelendiği görülmüş, bu maddelerin ilki "*Kullanılan yaklaşım yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.*" olarak saptanmıştır. Bu ifade, bağımsız değişkenin yaratıcı yazma becerisine etkisinin araştırıldığı ve bu etkinin pozitif yönlü olduğu çalışmalara işaret etmektedir. Birbirinden farklı yaklaşım, yöntem veya tekniğin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan 32 çalışma bulunmaktadır. Bunlardan 31'i deneysel müdahalenin yaratıcı yazma becerilerini olumlu olarak etkilediği, biri ise (41. madde) bağımsız değişkenin yaratıcı yazma becerisini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalar, ikinci sırada "*Yaratıcı yazma etkinlikleri yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.*" cümlesi altında kümelenecek olup 15 çalışma bu sonuca ulaşmıştır. Üçüncü madde ise "*Yaratıcı yazma etkinlikleri yazmaya karşı tutumları olumlu yönde etkilemiştir.*" cümlesiyle ifade edilmiştir ve 14 çalışma bu madde altında toplanmıştır. Buna karşılık yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşan bir çalışma bulunmaktadır.

Bağımlı değişkenin yaratıcı yazmaya ilişkin tutumlara etkisini araştıran çalışmaların tümü bu etkinin olumlu yönde olduğu (f=6) sonucunu belirtmiştir (5. madde). Yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyete göre değiştiğini (f=7), cinsiyete göre değişmediğini (f=1); anne-baba eğitim düzeyine göre değiştiğini (f=3), anne-baba eğitim düzeyine göre değişmediğini (f=1) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Yaratıcı yazma becerilerinin yetenek alanına (f=3), sosyoekonomik düzeye (f=3), okuma alışkanlığına (f=2), tercih edilen kitap türüne (f=1), öğrenim görülen okula (f=1) göre değiştiği

sonuçlarına çalışmalarda rastlanmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (f=4), bu etkinliklerin akademik başarıyı etkilemediği (f=2) çalışma sonuçları arasında yer alır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini (f=4), öz yeterlik algısını (f=4), yaratıcı düşünme becerisini (f=4), yazma motivasyonunu (f=3), eleştirel düşünme becerisini (f=2), ileri okuma becerisini (f=2), yazma sürecini (f=2) yazma erişisini (f=2), değer eğitimi (f=2), problem çözme becerisini (f=1), yabancı dil öğretimi başarısını (f=1), okuduğunu anlamayı (f=1), yaratıcı okuma başarısını (f=1), çocuğun dil gelişimini (f=1), yazım ve noktalamayı (f=1), üst bilişsel becerileri (f=1), akademik yazma becerisini (f=1), sözel yaratıcılığı (f=1) olumlu yönde etkilediği sonuçları alanyazına eklenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimini (f=1) ve kaygısını (f=1) etkilediğini ifade eden çalışmalar olduğu gibi yazma eğilimine (f=1) ve kaygısına (f=1) etkisi olmadığını belirten çalışma sayısı birbirlerine denktir. Yaratıcı yazmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin (f=4) ve öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu (f=2), araştırmalarda belirlenmiştir. Çalışmalarda öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulamada (f=2) ve değerlendirmede (f=2) yetersiz olduğu; öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin yetersiz (f=3) ve orta düzeyde (f=1) olduğu belirtilmiştir.

Türkçe dersine ait yaratıcı yazma kazanımlarının (f=1), Türkçe ders kitaplarının yaratıcı yazma etkinliklerinin (f=1) yetersiz olduğu çalışmalarda ifade edilmiştir. Masalların (f=1), serbest ortamın (f=1) ve müziğin (f=1) yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme (f=1), yazma öz yeterlik algıları (f=1), günlük tutma (f=1) pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştirmede yaratıcı yazma eğitime önem verilmediği (f=1), yaratıcı yazma konulu tezlerden kronolojik olarak erken tarihli olanların daha sonra yapılan çalışmalara oranla daha özgün olduğu (f=1), yazma konularının hazır olarak verilmesinin yaratıcılığı sınırladığı sonuçları ifade edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada 2005 ile 2021 yılları arasında, yaratıcı yazma konusunda Türkiye’de yapılmış 55 yüksek lisans, 13 doktora tezi ile Türkiye adresli dergilerde yayımlanmış 55 makale incelenmiştir. Yüksek lisans ve makalelere nazaran doktora düzeyinde araştırmanın az olduğu görülmektedir. Kapsam dâhilinde ve ulaşılmış çalışmalar sınırlılığında, 2000’li yıllardan itibaren akademik araştırmalara konu edildiğini söyleyebileceğimiz yaratıcı yazma hususuna 2010 yılına kadar fazla değinilmediği, 2005’ten 2021 yılına kadar zaman dizini açısından bakıldığında çalışmalarda sayısal anlamda istikrarlı bir artış ya da denge olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda hatta kimi zaman aynı çalışmada, yaratıcı yazma hem amaç hem araç olarak ya da hem strateji hem de sonuç olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmacıların yaratıcı yazmanın tanımlanmasında ‘beceri’ sözcüğü üzerine yoğunlaştığına işaret etmektedir. Beceri, herhangi bir konu üzerinde bilgi edinmeyi ve bu bilginin uygulamaya



konduğu bir süreci gerektirmektedir. Bu durumun yaratıcı yazma açısından da geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Geçmişte yaratıcı yazarlığın doğuştan getirilen bir yetenek olduğu anlayışı hâkim olsa da artık yaratıcı yazmanın çeşitli boyutlarının öğrenme ve üzerinde çalışma yoluyla geliştirilebileceği görüşü kabul görmektedir (Gülsoy, 2016; İpşiroğlu, 2006; Oza, 2019; Spatz, 2012). Akademik çalışmalarda yaratıcı yazma için 'yaklaşım/yöntem/teknik' isimlendirmelerinin ikinci sırada kullanıldığı belirlenmiştir. Terimsel bağlamda nüanslarla ayrılan yaklaşım, yöntem ve teknik sözcükleri, bu araştırma kapsamında, aynı başlık altında gruplandırılmıştır. Çalışmalar, aynı anlamda olmasa da birbirine paralel, bu üç kavramı bir yol, yordam, müdahale, bakma biçimi olarak ele almıştır. Özellikle deneme modelli çalışmalarda bu kavramların daha sık kullanılması dikkati çekmektedir. Başka bir ifadeyle yaratıcı yazmayı, yazma sürecini farklılaştırmak amacıyla bir yol olarak uygulayan çalışmalar bu terimlere rağbet etmiştir. Yaratıcı yazmayla ilgili olarak 'etkinlik, çalışma, uygulama' isimlendirmeleri ise onun işlemsel sürecinde gerçekleşen davranışlar dizisinin altını çizmektedir. Az sayıda olsa da yaratıcı yazmayı 'ürün' olarak kabul eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum, bazı çalışmaların yaratıcı yazma becerisinin sonucuna ve somut olan kısmına odaklandığını göstermektedir. Ayrıca yazma çalışmalarını tanımlamak için 'başarı' sözcüğünü kullanan araştırmaların bazıları sadece elde edilen ürünleri bazıları ise ürünlerle birlikte yazma sürecini de inceleyip değerlendirmeye dâhil etmiştir. Yaratıcı yazmanın 'süreç' olma niteliğinin altını çizen yalnızca bir çalışmanın tespit edilmiş olması araştırmanın dikkat çekici sonuçlardan biridir. Her kavram veya olgu gibi yaratıcı yazmanın zihinde tasavvuru, onun için kullanılan sözcük veya ifadeler de yansımaktadır. Bu anlamda yaratıcı yazmanın beceri olarak algılandığını, ikincil olarak da yol, usul anlayışıyla ele alındığını söylemek mümkündür. Yaratıcı yazma konulu 51 tezi incelemeye tabi tutan Konuk (2021), çalışmasında beceri, etkinlik, çalışma, uygulama, yöntem, teknik ve yaklaşım ifadelerini belirlemiştir. Örneklem büyüklüklerinin farklılığından dolayı sayısal anlamda örtüşmeler de 'beceri' sözcüğüne sık vurgu yapılması bakımından her iki çalışmanın sonucu benzerdir. İncelenmiş çalışmalar temelinde, konuyla ilgili terminolojinin yapılanmasına bakıldığında yaratıcı yazmanın çeşitli anlamları içeren, sınırları belirsiz bir kavram olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Çalışmalarda yaratıcı yazma için beceri, yeti, başarı, yöntem, strateji, yaklaşım, uygulama veya teknik sözcüklerinin kullanıldığı, bunların tercihinde ise terimsel bir fikir ortaklığının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu bakımından yapılan çalışmaların en sık 'bağımsız değişken olarak yaratıcı yazma' ikinci sırada 'bağımlı değişken olarak yaratıcı yazma' kodları altında toplandığı görülür. Bu iki konunun neredeyse birbirine denk sayıda araştırılmış olması yaratıcı yazmanın daha çok deneme modellerinde 'neden' ve 'sonuç' kategorilerinde ele alındığını göstermektedir. Yaratıcı yazmanın, bağımsız değişken olarak incelendiği çalışma sayısının daha fazla oluşu ile Konuk'un (2021) ulaştığı "bir x unsurunun

yaratıcı yazmaya etkisini inceleyen” çalışmaların fazla olduğu bulgusu birbiriyle örtüşmemektedir. Bulgular arasındaki bu farklılık, her iki araştırmaya dâhil edilen çalışma sayısı ve türü ile ilgili olabilir. Yaratıcı yazmanın olgusal bağlamda incelenmesi ve içerik bileşenlerinin saptanmasında kavramın açıklanmasını ve tarifini netleştirmesi açısından ‘durum belirleme’ ve ‘kavram tanımlama’; konuyla ilgili araştırma sonuçlarının paylaşılması, konunun kuramsal sınırlarının belirlenerek ona bir çerçeve oluşturulması böylelikle gelecekteki araştırmaların ilerleyip şekillenmesinde zaman tasarrufu sağlaması açısından ‘alanyazın derleme’ (Creswell, 2017a); çeşitli seviye ve kademelerde yer alan öğrenen kitlelerinin hazırbulunuşluk ve potansiyellerini tanıyabilmek açısından ‘düzey belirleme’; öğretmenlere/uygulayıcılara kılavuzluk etmesi açısından uygun faaliyetlerin tasarlanıp tertip edilmesi açısından ‘model önerisi’; yaratıcı yazma sürecinin kalitesini artırma, süreç öncesi, esnası ve sonrasında eksikliklerin farkına varmaya dönük ‘ölçme-değerlendirme inceleme’ konulu çalışmalarının yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak süreç değerlendirme çalışmalarının çok az olması yaratıcı yazma kavramının doğasıyla uyumlu değildir. Çünkü tamamlanmış yaratıcı yazma ürünü kadar o yazının ortaya çıkışında geçirilen zihinsel aşamalar da önemlidir. Süreç değerlendirmesi çalışmalarında, bireyin yazma esnasında aktarma, ilerleme ve tekrarlama yoluyla zihnindekileri somutlaştırması; bunları yaratıcı işlemler doğrultusunda gerçekleştirmesi dikkate alınır. Yani ürünle birlikte sürecin de göz önünde bulundurulması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Dawson, 2007; Maltepe, 2006). Ayrıca süreç değerlendirmesinin nasıl yapılacağı hakkında fikir verebilecek çözüm önerileriyle ilgili çalışmalara rastlanmaması, alan için bir diğer boşluktur. Duruma bütünsel bakıldığında çalışmaların içerik bağlamında belli konularda kümelendiği ve konu çeşitliliğinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Yöntem bağlamında yapılan incelemede bulgular, nicel çalışmaların baskın olduğuna, nitel ve karma yöntemli çalışmaların sayıca birbirine yakın olup yeterli olmadığına işaret etmektedir. Nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu bulgusu Türkçe eğitimi ve dil becerileri konulu araştırmaların incelendiği çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Erdem ve Gökçe, 2020; Göçer ve Bıyık, 2022; Karaoğlu ve Çetinkaya, 2022; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Tok ve Potur, 2015; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Bu durumun, çalışma sonuçlarını genelleme ve geniş örneklemelere ulaşmada kolaylık sağlama, zaman ve maliyet bakımından ekonomik olma gibi sebeplere bağlı olduğu varsayılabilir (Göktaş vd., 2012). Nicel yöntem desenlerinden deneysel çalışmalar diğerlerine göre daha fazladır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak yaratıcı yazma konulu tezlerde de deneysel desenin daha sık kullanıldığı (Konuk, 2021); süreç temelli yazma yaklaşımı konulu çalışmaların en sık yarı deneysel desende yapıldığı (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020) sonuçları alanyazında yer almaktadır. Nicel yöntemin özellikle deneysel desenlerin tercih edilmesi yaratıcı yazma kavramını anlamlandırabilmek için çeşitli değişkenlerin, kavram bileşenlerinin

denenmesi ve tartışılması ihtiyacından kaynaklanmış olabilir. Yukarıda da ifade edildiği üzere konuyla ilgili nitel ve karma yöntemin seçildiği çalışmalar nicel çalışmalara göre daha azdır. Oysa yaratıcı yazma, içerik, aşama ve süreç gibi hususlarıyla karmaşık bir doğaya sahip olması bakımından nitel ve karma yöntemli araştırmalara daha uygundur. Nicel ve nitel desenlerin birleştirildiği karma yöntemlerin çoklu veri elde etme ve araştırma sorusunu detaylı cevaplama gibi imkânlar sağlaması açısından günümüzde kabul edilmiş üstünlükleri bulunmaktadır (Alkan, Şimşek ve Armağan-Erbil, 2019; Creswell, 2017b). Hem yazma sürecinin hem de ürünlerin değerlendirilmesi nitel yöntemleri daha fonksiyonel hâle getirmektedir. Nicel verilerle desteklenen çalışmalar, verileri gerçeğe daha yakın kılarak öznellikten de arındırmaktadır. Bunların yanı sıra incelemede alanyazın taraması, meta-analiz ve kapsam belirleme desenlerinin kullanıldığı derleme çalışmalar da tespit edilmiştir. Derleme çalışmalar özellikle yaratıcı yazma gibi bilgi ve verilerin dağınık bulunduğu hususlarda konunun kapsam alanını çizilmesi, yol haritasını çıkarılması bakımından kıymetlidir. Daha önemli olan ise kavrama hem geniş perspektiften bakabilmek hem de kavramı derin çözümlemelere tabi tutmaktır.

Değerlendirmeye alınan araştırmaların hedef kitlesini ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma konusunda önceki sınıflara nazaran yetkin, kendini ifade etmede deneyimli olmaları, bu tür çalışmalar için daha sık tercih edilmelerinin nedeni olarak düşünülebilir. Çoban (2022), yaratıcı yazma konulu çalışmaların örnekleminin büyük oranda ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğunu ifade eder. Bulgular arasındaki bu fark Çoban'ın (2022) konuyu doktora tezleri sınırlılığında incelemesinden kaynaklı olabilir. Okuma, konuşma ve dinleme gibi diğer dil becerileriyle ilgili araştırmaların da büyük oranda ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirildiğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Akaydın ve Çeçen, 2015; Göçer ve Bıyık, 2022; Potur ve Yıldız, 2016). Bu bakımdan çalışmalar arasında paralellik söz konusudur. Lise öğrencileri üzerine fazla çalışma yapılmamıştır. Öğrencilerin lise döneminde alanlara ayrılmaları ve üniversiteye giriş sınavı öncesi sınav hedeflerine yoğunlaşmaları onların bu tür araştırmalara dâhil edilmeleri hususunda engelleyicidir. Ana dili Türkçe olan lisans öğrencileri ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans öğrencileri üzerine yapılmış çalışma sayısı denktir. Bu bulgu, konuyla ilgili büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma eğitimiyle içli dışlı olmaları gerektiği düşünüldüğünde, bu örneklem türünü kapsama alan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu gün yüzüne çıkar. Öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla ilgili yaratıcı yazma çalışmalarının varlığı, işin pratik boyutunu inceleyebilmek bakımından şarttır. Az sayıda olsa da özel eğitim öğrencileri üzerine yapılmış çalışmaların varlığı memnuniyetle karşılanması gereken bir durumdur.

Çalışmalar örneklem büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, nicel ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmaların en sık 41-60 aralığında, nitel çalışmaların ise en sık 1-20 aralığında örneklem

hacmine ulaştığı görülmektedir. Konuyla ilgili 300 ve üzeri örnekleme ulaşan üç çalışmanın var olması yani geniş örneklem hacmine ulaşan az çalışma olması yaratıcı yazma araştırmaları için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Örneklem sayısında yüksek rakama ulaşmadaki en önemli güçlük Göktaş vd.'nin (2012) belirttiği üzere, resmî ve etik izin süreçlerinin oluşturduğu zaman sınırlılığıdır.

Araştırma sonuçları, yaratıcı yazmayla ilgili çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının 'kompozisyon değerlendirme formu' olduğunu göstermiştir. Kompozisyon değerlendirme formunun sık tercih edilişi, yaratıcı yazma ürünlerini ölçme değerlendirmede kullanılacak en uygun tekniklerden biri olması bakımından olağan bir sonuçtur. Kompozisyon değerlendirme formlarının kullanılması, ürünleri ayrıntılı olarak çözümlene olanağı sağlamakla birlikte amaca dönük değerlendirmede hataları azaltmaktadır. Veri toplama araçları konusunda yapılan incelemenin dikkat çeken bir diğer sonucu da üst bilişsel boyutlu dil becerisi olan yaratıcı yazma ile ilgili alternatif ölçme araçlarının az sayıda kullanılmış olmasıdır. Kavram içeriği itibarıyla bu becerinin ölçülmesinde tek yönlü veya çeşitlendirilmemiş ölçme araçlarıyla yetinilmesi yetersizlik göstergesidir, yapılmış çalışmalar yazma çalışmalarını ölçmemede çoklu kaynaklardan elde edilen dönütlerin verimliliğini kabul etmektedir (Uyar, 2016). Yaratıcı yazma konusunda düzey, durum, ilişki belirleme ve benzeri konularda çalışmaların artmasıyla alternatif ölçme araçlarında da nicelik ve nitelik olarak artış ve çeşitliliğin olacağı varsayılabilir.

Çalışma sonuçları üzerine geliştirilen kod listesinde 60 madde bulunmaktadır. Öncelikle, genel itibarıyla sonuçlara ilişkin bu kod listesi yaratıcı yazma konulu araştırmaların dağınıklığını göstermektedir. Birbirinden farklı bağımsız değişkenlerin neredeyse tümünün yaratıcı yazma üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Başka bir söyleyişle deneysel müdahalelerin mevcut uygulamalardan daha etkili olduğu sonucunu vermektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin bağımsız değişken olarak denendiği çalışmaların üçü dışında hepsi bağımlı değişkeni etkilemiştir. Bu sonuçla paralel olarak Şahin ve Polatcan'ın (2019) çalışmasında, Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarının geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu tespit edilmiştir. İncelenen 15 çalışmanın 14'ü yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya ve yedi çalışmanın altısı Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2019) meta-analiz çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrenci tutumlarını orta düzeyde etkilediği belirtmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu, öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda yetersiz olduğunu, öğretmenlerin yaratıcı yazmaya ilişkin etkinlikler ve ölçme-değerlendirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, yaratıcı yazma kavramının öğretmen ve öğrenciler açısından olumlu algılandığını fakat beceriye dönüştürme sürecinde öğretim programındaki etkinlikler, öğretmen uygulamaları, ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin düzeyleri gibi konuyla ilgili birçok

yanlılık ve eksikliği yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle yaratıcı düşünme ve dil becerilerini kullanmanın önemi teorik olarak kabul edilmiş olmasına rağmen uygulamada aksayan yönleri bulunmaktadır. Genel olarak araştırmadan elde edilen sonuçlara konu eğilimleri, kavram tanımlayıcı terimler üzerinden bakıldığında yaratıcı yazmanın sınırlarının belirsiz, sistematize edilmemiş bir kavram olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Yaratıcı yazma araştırmalarının konu bağlamında çeşitlendirilmesi öncelikli olarak önerilebilir. Yaratıcı yazma eğitiminin ancak iyi bir yazma eğitiminin üzerine kurulması gereğinin bilincinde olmak, bireyin yazma becerisini geliştirmekle kalmayıp yaratıcı yazma kavramının da eksik veya yanlış anlamlarla doldurulmasının önüne geçer. Yaratıcı yazma için ortak terminolojinin geliştirilmesi bu kapsam dâhilindeki çalışmalarda dağınıklığı engelleyecek, konuyla ilgili bulguların ardışıklığını sağlayarak gelecek çalışmaları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yaratıcı yazmanın süreç ve ürün olarak dikkate alınması ve tanımlamasının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Yaratıcı yazma strateji veya yaklaşım olarak ele alınmalı, bu anlayışla yazma sürecini hedeflemelidir. Asıl amaç ortaya çıkan üründen ziyade süreç olmalıdır. Yaratıcı yazmayı öğrenmenin ve onun üzerinde çalışmanın birkaç aylık atölye çalışmaları veya yaratıcı yazarlıkla ilgili çoksatar kitaplardan daha fazlasını gerektirdiği fark edilmelidir. Sağlam okuma alışkanlığının kazandırılması, ilk, orta ve lise programlarında yaratıcı yazmanın bağımsız ders olarak planlanması yaratıcı yazma becerisinin kazandırılması noktasında daha gerçekçi ve kökten çözümler olacaktır. Bu önerinin devamı olarak öğretmen yetiştirmede yaratıcı yazmanın zorunlu ders niteliğinde öğretim programına dâhil edilmesi, yükseköğretimde yaratıcı yazma dersinin geniş bir perspektifte ele alınması, eğitim fakültelerinden diğerlerine doğru yaygınlaştırma yoluna gidilmesi, öğretmen adaylarının ve farklı disiplinlerde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı yazma hakkında kendini geliştirmelerine ve becerilerini keşfetmelerine imkân tanır. Yaratıcı yazma uygulamaları kadar bu becerinin ölçme ve değerlendirmesi de önemlidir. Bunun uzun soluklu bir süreç olduğu dikkate alınması ve geleneksel ölçme-değerlendirme yollarının alternatifleriyle çeşitlendirilmesi önerilebilir.

### Kaynaklar

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Armağan-Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m>
- Arık, A. İ. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017a). *Nitel araştırma yöntemleri*, (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 142-153. <https://doi.org/10.51725/etad.1051867>
- Dawson, P. (2007). The future of creative writing. S. Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing* içinde (s. 78-90). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eagleman, D. & Brandt, A. (2019). *Yaratıcı tür: Fikirler dünyayı nasıl yeniden yaratıyor*, (Z. A. Tozar, Çev.). İstanbul: Domingo.
- Erdem, S. & Gökçe, B. (2020). Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında ilkökulda Türkçe öğretimine yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir değerlendirme. E. Y. Şahin (Ed.), *Türkçe eğitimi ve Türk edebiyatı araştırmaları* içinde (s. 287-319). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Göçer, A. & Bıyık, T. (2022). Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların genel görünümü üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-123.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gülsoy, M. (2016). *Büyübozumu: Yaratıcı yazarlık*. İstanbul: Can Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. İstanbul: Morpa.
- Karaoğlu, R. & Çetinkaya, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: Tematik içerik analizi. *ODÜSOBİAD*, 12(3), 2579-2602. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1099199>
- Konuk, S. (2021). Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: Kapsam belirleme incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(22), 706-733. <https://doi.org/10.29000/rumelide.899223>
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Oza, P. (2019). Employability enhancement through teaching creative writing in the time of autodidact talent. *An International Peer-Reviewed Open Access Journal of Social Sciences*, 2(3), 140-143.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(18), 27-40.
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), 3.
- Sıgır, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Spatz, G. (2012). The teachable talent. Why creative writing can be taught. *Poets & Writers Magazine*, 40(5), 102-111.
- Şahin, N. (2019). Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129.
- Şahin, N. & Polatcan, F. (2019). The effect of creative writing exercises in Turkish classes on students' academic achievement: A meta-analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 254-268. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2019.02.017>
- Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.543600>
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. <https://doi.org/10.16916/aded.30614>
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 188- 201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Varişoğlu, B., Şahin, A. & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1609>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### Extended Summary

In a broad perspective, the creative work performed by individuals using their creative thinking abilities is considered as creative writing. Almost everyone has an opinion on the subject



since creative writing is an expression of skill used widely. Despite that, it is impossible to say that its definition, scope, and impact areas are entirely comprehended. It is challenging to hold the creative writing process to a certain standard. Thus, it is crucial to choose the approaches, applications, and evaluations appropriate for the process with clear and constant boundaries. However, it is essential to learn what should range under the creative writing category and what should not. Since creative writing is one of the popular concepts nowadays, its meaning and scope has expanded inevitably. As a result, this concept is misused as well as its purpose, content, and component. Due to the great number of studies and the diversity of the disciplines on which creative writing is focused, it is crucial to be capable of assessing the research on creative writing in our nation holistically. This study attempted to define the concept of creative writing, identify its scope, and the angles and ways in which they were studied, thus enabling us to observe the overall trend of the focused study subjects in our country. In addition, addressing the identified deficiencies is believed to be beneficial for the future studies. This research aimed to analyze the perception of the creative writing concept in the academic community by examining the studies focused on this topic in Turkey. Academic publications including the 2005-2021 period were reviewed for this purpose. Addressing how the creative writing-related analyses were conducted in Turkey, this study sought answers to the following questions:

1. Under the title of genre-based review, 'What is the distribution of studies on creative writing based on the publication types?'
2. Under the title of content-based review, 'What are the terms used and topics focused for creative writing in creative writing-related studies?'
3. Under the title of the methodological review, 'What are the preferred methods and patterns, sample sizes, data collection tools, and data analysis methods in studies on creative writing?'
4. Under the title of the result-based review, 'What are the study results on creative writing?'

Following Sözbilir ve Kutu's (2008) publication classification system, a form was developed as the data collection tool. The publication classification form contained modifications after adding a result part and encoding the research data. National Thesis Center of Council of Higher Education (CoHE), ERIC, Google Academic, ULAKBİM databases were employed for the creative writing-related literature review using word groups such as "writing", "creative writing", "creative writer(ship)", and "creative write". Articles derived from postgraduate theses on the subject focused were excluded; accordingly, publications' thesis formats were included in the classification. The compiled results were encoded on the publication classification form. Content analysis was used to analyze the data. The content analysis aims to reach concepts and relationships that might explain the

acquired data. In parallel with the content analysis, data compiled from the creative writing studies completed the following phases below:

1. Data were organized, and a pre-analyzed.
2. Data were encoded using concepts.
3. Data were organized based on themes and codes.
4. The themes were organized under the study questions. Themes were formalized based on the sub-questions defined in line with the primary purpose of the study.
5. Data were interpreted based on the codes-themes of 123 publications within the scope of the purpose of the study.
6. Qualitative data were analyzed numerically. The identified numerical values were presented in tables.
7. The results were interpreted to answer the study questions.

The analysis of the study findings revealed that the term "skill", describing creative writing, was used more frequently than other attributive expressions such as approach/method/technique, activity, study, execution, product, and success. Only one study emphasized the term as a 'process' in the concept of creativeness. Creative writing studies mostly focused on "creative writing as an independent variable" and "creative writing as a dependent variable." These are followed by the terms of "determining the situation", "determining the relation", "curriculum review", "literature review", "determining the level", "model proposal", "assessment-evaluation review", "process assessment", and "identifying the concept". There was only one study conducted for methodological comparison. The majority of the studies on creative writing appeared to use quantitative methodologies. However, other studies were developed by qualitative, mixed (hybrid), and compilation approaches. The study group of the researches mainly consisted of primary, secondary, and high school students, undergraduates whose native language was Turkish, foreign-national students, teachers, lecturers, and individuals in need of special education. In addition, academic studies and textbooks, as the subject of the document analysis, were identified as the target audience. In quantitative and mixed method studies, sample sizes in the '41-60' range were more prevalent than those in other intervals. Almost half of the qualitative and review studies ranged in a '1-20' sample size. The written expression evaluation form, scale, and interview form were the three approaches used mostly as the data collection tool. Among the data analysis methods more frequently preferred, quantitative predictive studies used T-test while quantitative descriptive studies used frequency/percentage, and qualitative studies used content analysis. The conclusion parts of each creative writing study were analyzed, and accordingly, each dimension discussed in the conclusion parts was confined to a one-

sentenced conclusion statement. Conclusions unrelated to creative writing were excluded. As a result, there were 60 conclusion sentences stated in total. Studies appeared to cluster in the first three statements in this category list, and these first three statements were as follows: 'The approach used has positively affected creative writing skills'; 'Creative writing activities positively affected written expression skills,' and 'Creative writing activities have positively affected attitudes towards writing,' respectively. The study findings proved that although teachers and students had positive views on creative writing, students were insufficient in creative writing, and teachers did not have enough knowledge about creative writing activities and assessment-evaluation. The outlined conclusions also included the inadequacy of the Turkish curriculum in terms of efficacy and accomplishments. These findings demonstrated that teachers and students perceived the concept of creative writing positively; however, there were several constraints to its transformation into a skill, such as curriculum activities, teaching practices, assessment-evaluation review, and student levels. When the topic is analyzed in terms of trends and terms to describe the concept based on the acquired conclusions, it is safe to say that the boundaries of creative writing are indefinite and unsystematized. Prioritizing the diversification of the creative writing studies within the context of the topic may be advised. Creative writing should be regarded as a process and product, and its definition needs to be revised. The primary objective should be the process instead of focusing on the resulting product. Conducting meta-analysis studies on creative writing can be presented as a noteworthy suggestion.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırmayla ilgili diğer kişi ya da kurumlarla herhangi bir çıkar atışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

## Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

### Digital Data Security Awareness Levels of University Students in Kyrgyzstan

Mehmet Arif Özerbaş, Aynazım Mayrambek Kızı, Beyza Nur Safi

#### Yazar Bilgileri

**Mehmet Arif Özerbaş**   
Prof. Dr., Manas Üniversitesi,  
Edebiyat Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri,  
[marif.ozerbash@manas.edu.kg](mailto:marif.ozerbash@manas.edu.kg)  
[ozerbash@gazi.edu.tr](mailto:ozerbash@gazi.edu.tr)

**Aynazım Mayrambek Kızı**   
Öğretmen, Manas Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
[1801.08022@manas.edu.kg](mailto:1801.08022@manas.edu.kg)

**Beyza Nur Safi**   
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,  
[bbeyza718@gmail.com](mailto:bbeyza718@gmail.com)

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Yarıyılında Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise yine aynı üniversitede öğrenimlerine devam eden ve gönüllü olarak ölçeği dolduran 312 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı yaşa göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Farklılık 18-21 ile 25-27 yaş grupları arasındadır ve farklılık 25-27 yaş arasındaki öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Üniversite mezunu anne babaya sahip öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının düzeyi ilkökul mezunu anne babaya sahip öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital cihazlara sahip olmaları ve kullanma düzeyleri ile dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin paralel gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Dijital Veri  
Dijital Veri Güvenliği  
Farkındalık  
Üniversite Öğrencisi

**Keywords**  
Digital Data  
Digital Data Security  
Awareness  
University Student

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 24.10.2022  
Düzeltilme: 27.12.2022  
Kabul: 06.02.2023

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the digital data security awareness levels of university students in Kyrgyzstan. The research was carried out in the descriptive survey model. The population of the research consists of students studying at Manas University in the Spring Semester of the 2021-2022 Academic Year. The sample of the study consists of 312 students who continue their education at the same university and fill out the scale voluntarily. Based on the results obtained from the research; digital data security awareness of university students does not differ in terms of gender while digital data security awareness of university students differs statistically in terms of age. The difference is between 18-21 and 25-27 age groups, and it is in favor of students aged 25-27. The digital data security awareness of the students differs in terms of the educational background of the parents of the students. The level of digital data security awareness of the students with university graduate parents was higher than that of the students with parents who were primary school graduates. In addition, it was concluded that the students' level of possession and use of digital devices and their digital literacy and digital data security awareness levels made a parallel progress.

#### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Özerbaş, M. A., Mayrambek Kızı, A. & Safi, B. N. (2023). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri. *TEBD*, 21(1), 383-401. <https://doi.org/10.37217/tebd.1193412>

## Giriş

Dijital teknolojiler veri üreten, depolayan veya işleyen elektronik araçlar, sistemler, cihazlar ve kaynakları ifade etmektedir. Ancak günümüzde, dijital teknolojiler denildiğinde genellikle internet bağlantılı araçlar anlaşılmaktadır. Dijitalleştirme (sayısallaştırma) ve dijitalleşme kavramı Türkçede genellikle aynı anlamda kullanılırlar da farklı anlamlar taşımaktadırlar. Dijitalleştirme analog veya fiziksel olan bilgilerin tıpkı kâğıtlara basılı dokümanlar, resimler, kasetlerdeki görüntü veya seslerin dijital cihazlara aktarılması gibi dijital ortamlara aktarılmasını (bit veya baytlara dönüşmesi) ifade etmektedir. Dolayısı ile bir kurumdaki tüm bilgi, belge ve araçların dijital formata dönüştürülmesi “dijitalleşme” değil, “dijitalleştirme” kavramı ile ifade edilmelidir. Dijital teknolojiler somut materyallerin dijital formata dönüştürülmesi ile başlamış, daha sonra süreçler dijitalleşmiş ve insanlar dijital dünya ile çok daha derinlemesine bir etkileşim içine girmişlerdir. Bu etkileşim öğrenme şeklinde ve eğitim anlayışında büyük değişimlere sebep olmuş, bağlantıcılık gibi yeni öğrenme kuramlarını ortaya çıkarmıştır. Ancak dijitalleşme, mümkün olan her şeyin dijital ortama aktarılarak günlük yaşama teknolojinin entegrasyonunun sağlanması şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca öğretmenin sınıfta materyallerini daha kolay sunmasını sağlayacak etkileşimli tahtaların konulması dijitalleştirme; Covid-19 salgını döneminde tüm eğitim öğretim süreçlerinin dijital ortamda yürütülür hâle gelmesi ise dijitalleşme olarak ele alınabilir.

Dijitalleşme kavramı içinde olumlu bir sonuç beklentisini de barındırır. Salgın döneminde öğrenme ve öğretimde sadece eğitim materyallerinin dijital ortama aktarılmasının yeterli olmadığı görülmüştür. Dijital araçlar etkili biçimde kullanılmadığında dijitalleşme gerçekleşmemektedir. Bu süreçte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri edinmesi, öğrenci-öğretmen etkileşiminin artırılması, öğrencilerin motive edilmesi, değerlendirilmesi, güvenlik ve etik gibi birçok unsur söz konusu olmaktadır. Dijitalleşmenin hızlandığı son 21. yüzyılda bilgi kaynakları, bilgi alışverişi ve etkileşim şekli oldukça değişmiştir (Bulut, Delialioğlu ve Lane, 2020). Dijital çağ davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık gibi bilinen yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar için işe koşulan yöntemler için pek çok uygulama alternatifleri sunmaktadır. Öte yandan bilginin, öğrenenlerin ve öğrenme ortamlarının doğası değişip çeşitlendikçe öğretmenlerin rolü karmaşık ve zor hâle gelmektedir. Formal öğrenme ortamlarında, dijital teknolojilerin desteği ile daha da zengin yöntemlere kavuşan öğrenme yaklaşımlarının değişen öğrenci beklentilerine uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Yukarıda bahsi geçen unsurlara bakıldığında öğrencinin olabildiğince aktif şekilde öğrenmeye katıldığı ancak bunun öğretmen tarafından sağlandığı bir öğrenme ortamı karakterize edilmektedir. Formal ortamlarda uygulanagelen öğrenme yaklaşımlarında her zaman öğretmenin bir rolü olmasına rağmen dijital dünyada artık bilginin asıl kaynağına ulaşmak söz konusudur (Prensky, 2001). Bu kabul doğrultusunda dijital okuryazar birey profili ise dijital

teknolojiler doğrultusunda; bilgiyi üretebilen, bu bilgileri eleştirel olarak değerlendirebilen, sentezleme, özetleme, oluşturma ve sunabilme becerileriyle donanmış bireyler olarak benimsenmektedir (Özerbaş ve Kuralbeyava, 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günümüzde önem kazanması ve iletişim ağlarının yoğun şekilde kullanılması bu ortamlardaki verilerin korunması ve dijital farkındalık konularının önemli hâle gelmesini sağlamıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte kişilerin dijital ortamlardan doğabilecek tehditlerden ve risklerden en az düzeyde etkilenmeleri için dijital veri güvenliği farkındalığına önem verilmelidir. Bu doğrultuda özellikle üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi olağan bir güvenlik tehdidine karşı önlem alınmasında önemli bir basamaktır. Bu çalışmayla üniversite öğrencilerinin dijitalleşmenin getirmiş olduğu veri güvenliği boyutunda ne düzeyde farkındalığa sahip oldukları hakkında alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Teknolojik gelişmeler bilgiyi üretme, bilgiye erişebilme kolaylıklarının yanı sıra eğitim, sağlık, endüstri gibi birçok alanda da gelişmeler göstermiştir. Bu bağlamda alışkanlıklarımızda da farklılaşmalar yaratan teknoloji; günlük yaşamı da oldukça kolaylaştırmıştır. Özellikle günlük yaşamda sıklıkla kullanılan ve ihtiyaçları karşılayan okul, sağlık, devlet işleri dijital ortama aktarılarak ve e-devlet gibi kavramlar hâline gelerek hayatı kolaylaştırmıştır. Ancak birçok alanda kullanılan bu teknolojiyle birlikte dijital platformlara aktarılan bilgilerin güvenliği ve korunması da çeşitli boyutlarda risk ve tehdit oluşturmaktadır. Bu gelişmelerle de günlük yaşamda farkındalık sıklıkla kullanılan kavramlardan biri hâline gelmektedir. Acar (2004), kişinin günlük yaşamda gerek kendisiyle gerekse çevresine karşı bulunduğu her eylemde, bilinçli olarak ve farkına vararak, sorgulayarak etkileşimde bulunmasını farkındalık kavramıyla ifade etmiştir. Öyleyse kişilerin geçmiş ya da gelecekte değil şu ana müdahale edebilmeleri “şimdi” kavramıyla ilişkilidir. Farkındalık kavramı da geçmişte olanlar veya gelecekte olanları yordamaya ilişkin değil, şu an gerçekleşenle bağlantılıdır. Gelişen teknolojiyle ortaya çıkan dijital veri güvenliği de şu ana müdahale etmede etkin kılınan farkındalık kavramıyla ilişkilendirilmelidir. Bu nedenle, özellikle toplumda dijital veri güvenliği konusuna dikkat çekilmesi, kişilerin farkındalıklarının oluşmasına yardımcı eğitimlerin düzenlenmesi gereklidir. Özellikle eğitimin başlangıcı olarak kabul edilen aileyi de temel alarak okullarda, toplum için önemli bir kanal hâline gelen medyada gereksinimler ön planda tutularak eğitim programları hazırlanmalı ve kişilerin dijital veri güvenliği konusunda farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır.

Teknolojinin ve dijitalleşmenin getirdiği en önemli sorunlardan biri de verilerin güvenliğinin sağlanması olmuştur. Verilerin güvenliği; gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik olarak ifade edilebilir. Bu kavramlardan gizlilik, verilerin kişiye özel olması; bütünlük, diğer kişilerce verilerin herhangi bir işleme uğramaması; erişilebilirlik ise yer, zaman, mekân fark etmeksizin verilerin kullanılabilir



olmasını ifade eder. Bilgi güvenliği ise dijital platformlarda paylaşılan bu verilerin gizlilik, bütünlük ve erişilebilirliğin korunarak, kişilerin istemi dışında erişilmek istenilen bu bilgilerin güvenli şekilde saklanması olarak özetlenebilir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007; Yazan, 2019). Veri güvenliğinin sağlanmasında sadece teknik önlemlerle değil kişilerin de etkisi göz önünde bulundurularak önlem alınmalıdır. Aksi hâlde bilinç ve farkındalığı olmayan kişiler tüm güvenlik önlemlerini boşa çıkarabilmektedir. Teknolojinin dâhil olduğu tüm alanlarda, kurum ve kuruluşlarda bu teknolojilerin bireye sağlayacağı faydaların yanında beraberinde getirdiği riskler ve güvenlik tehditleri de göz önünde bulundurularak tedbirler alınmalıdır.

Dijital çağ öğrenenlerin karakteristikleri ve becerilerinde de büyük değişimlere yol açmakta, öğrenci profilini ve fırsatlarını değiştirmektedir. 1995-2000 yılları arasında doğup dijitalleşmiş bir dünyada büyüyen ve Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz öğrencileri zihinsel ve bedensel olarak bu dünyaya uyumlu bir öğrenme beklentisi içindedir; istedikleri şeyi, istedikleri anda, kısa zamanda ve eğlenceli biçimde, sahip oldukları dijital araçlarla öğrenmeye ulaşmak isterler (Seemiller ve Grace, 2016).

Dijital çağın öğrenci profili ile eğitim ve öğretim anlayışı da değişmekte, öğrenme fırsatları şu şekillerde dönüşmektedir (Bates, 2018):

*Artan öğrenci çeşitliliği:* Artık her yaştan, kültürden ve sosyoekonomik düzeyden birey, dijital öğrenme olanaklarına sahiptir. Yaşam boyu öğrenme fırsatları: Eğitimi yarım kalmış bireyler, meslekte yükselmek veya meslek değiştirmek isteyen bireyler için dijital dünya sonsuz fırsatlar sunmaktadır. Her zaman, her yerde öğrenme anlayışı yerleşmiştir.

*Dijital yerli olmanın getirdiği öğrenme anlayışı:* Dijital yerli kavramı günümüzün dijital teknolojilerine uyarlanmış şekilde doğan ve büyüyen nesli tanımlamaktadır (Prensky, 2001). Dijital teknolojilerin getirdiği araçları günlük yaşamında kullanan bireylerin öğrenme deneyimlerini bu ortamlardan bağımsız hâle getirmek mümkün değildir. Dolayısı ile tüm eğitim sistemlerinde bu araçların eğitimin doğal bir parçası hâline getirilmesi amaçlanmaktadır.

*Her öğrenci için başarılı olabilme fırsatı:* Okul kapasitelerinin kısıtlı olması, sınavlarla veya sosyoekonomik durumuna göre seçkin öğrencilere ulaşma anlayışı yerini daha çok öğrenciye daha farklı öğrenme imkânları verme anlayışına bırakmaktadır. Eğitimde sunulan açık ve uzaktan öğrenme ortamları, bu ortamlarda öğrenciye bireysel hızında çalışabilme, zengin öğrenme kaynaklarına ulaşabilme, öğrencilerin kendi becerilerini keşfetme fırsatı sunduğundan öğrencilerin daha başarılı olma şansları vardır. Yukarıda bahsi geçen fırsatları kullanabilmek için öğrencilerin iletişim, bağımsız öğrenebilme, etik ve sorumluluk bilinci, iş birliği ve esneklik, üst düzey düşünme becerileri, dijital beceriler ve öğrenme yönetimi gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olması beklenmektedir (Bates, 2018).



Dijital veri güvenliğinin sağlanmasında temel olarak görülen insan faktörüdür. Bu bağlamda teknolojinin bünyesinde çok sayıda kişiyi temele alan kurum ve kuruluşlar dijital veri güvenliği farkındalığı konusunda daha etkin olmalıdır. Bu kurumlar arasında da üniversiteler önemli yer tutmaktadır. Öyle ki öğrencilerle çalışanları kapsayan birçok kişiyi de içinde bulunduran üniversitelerde dijital veri güvenliği ile ilgili sorunların yaşanması oldukça mümkündür. Bu bağlamda özellikle birçok öğrenciyi ve öğrencilere ait verileri elinde bulunduran üniversitelerin bilgi işlem daireleri verilerin güvenliği kapsamında önemli birimler hâline gelmiştir. Bu birimler ve birimlerin içerisinde yer alan çalışanların dijital güvenlik konusunda farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin de farkındalık oluşturmalarında yardımcı olacaklardır. (Kocamustafaoğulları, 2013). Bilgi güvenliğinin korunması konusunda ne kadar yazılım, donanım desteği olsa da bireylerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının en önemli halkası insandır. Veri güvenliği konusunda bilinçli ve farkındalık sahibi bireylerin olması olası risklerin önceden fark edilip önlem alınmasına da katkıda bulunacaktır. Toplumda özellikle iyi eğitilmiş ve dikkatli bireylerin olması olası güvenlik ihlallerini engelleyecektir. Yukarıdaki araştırma sonuçları ve tartışmalar dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin teknoloji kullanımına dair riskleri göz önünde bulundurup olası zararlardan korunmaları için dijital veri güvenliği ve farkındalığının önemi dikkat çekmiştir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital veri güvenliği farkındalığı üzerine kısıtlı çalışmaların olması, yapılan çalışmaların üniversite düzeyinde yapılmamış olması sebebiyle bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağına ve yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıklarında;
  - Cinsiyet,
  - Yaş,
  - Devam ettikleri bölüm,
  - Anne ve babalarının gelir düzeyleri,
  - Anne ve babalarının eğitim düzeyleri,
  - Üniversite öğrencilerin günlük internet kullanma süreleri,
  - Farklı teknolojilere sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada öğrencilerin dijital veri güvenliği konusundaki farkındalıklarını ortaya koyabilmek için betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır. Tarama modeli geçmişte olmuş ya da halen olan bir durumu var olan şekliyle tespit etmeyi amaç edinen bir araştırma modelidir ve araştırmanın konusu olan durum kendi koşulları içinde olan hâliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). Ayrıca öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıkları araştırmanın amacı kapsamında farklı değişkenlere göre incelenmiş, tarama modeline ek olarak nedensel karşılaştırmalı modellere özgü bazı analizlerden de yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yine aynı üniversitede öğrenim gören ve gönüllü olarak ölçüğü dolduran 312 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem giren öğrencilerin sosyal ve demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm, yaşadığı yer, anne ve babaların eğitim durumları, aylık gelir, günlük internette geçirilen zaman ve kişisel araçlar) göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcı Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	215	68,9
	Erkek	97	31,1
Yaş	18-21 yaş	198	63,5
	22-24 yaş	81	26
	25-27 yaş	33	10,6
Bölüm	Din Bilimleri	21	6,7
	PDR	45	14,4
	Radyo, TV ve Sinema	25	8
	Matematik	36	11,5
	İslam Bilimleri	26	8,3
	Mütercim Tercümanlık	25	8
	Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği	33	10,6
	İktisat	40	12,8
	Muhasebe	31	9,9
	Sosyoloji	30	9,6
Yaşadığı Yer	Köy	86	27,6
	İlçe	26	8,3
	Şehir	200	64,1
Anne Baba Eğitim Durumları	İlkokul	27	8,7
	Ortaokul	105	33,7
Günlük İnternet Kullanım Süresi	Üniversite	180	57,7
	1-3 saat	106	34
	4-6 saat	148	47,4
	7 saat ve üzeri	58	18,6

Kendine ait bilgisayar var	Evet	99	31,2
	Hayır	213	68,3
Akıllı telefonu var	Evet	148	47,4
	Hayır	164	52,6
Her iki cihaza sahip	Evet	79	25,3
	Hayır	233	74,7

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğe cevap veren katılımcıların 215 kız (%68,9), 97 erkek (%31,1) öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin %63,5'inin 18-21 yaş aralığında, %26'sının 22-24 yaş aralığında, %10,6'sının ise 25-27 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Fakülte değişkeni incelendiğinde edebiyat fakültesinden %26,6 öğrenci, ilahiyat fakültesinden %14,4 öğrenci, turizm fakültesinden %11,2 öğrenci, iletişim fakültesinden %12,2 öğrenci, iktisat fakültesinden %13,1 öğrenci, mühendislik fakültesinden %8 öğrenci fen fakültesinden %6,7 öğrenci, meslek yüksekokulundan ise %7,7 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Bölüm değişkeni incelendiğinde ise din bilimlerinden %6,7 öğrenci, PDR'den %14,4 öğrenci, radyo televizyon ve sinemadan %8 öğrenci, matematikten %11,5 öğrenci, İslam bilimlerinden %8,3 öğrenci, mütercim tercümanlıktan %8 öğrenci, seyahat işletmeciliği ve turizm rehberliğinden %10,6 öğrenci, iktisattan %12,8 öğrenci, muhasebeden %9,9 öğrenci, sosyolojiden %9,6 öğrenci katıldığı görülmektedir. Yaşadığı yer incelendiğinde öğrencilerin %27,6'sının köyde, %8,3'ünün ilçede, %64,1'inin ise şehirde yaşadığı belirlenmiştir. Anne baba eğitim durumu incelendiğinde %8,7'sinin ilkokul, %33,7'sinin ortaokul, %57,7'sinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde öğrencilerin %34'ünün 1 ve 3 saat arası, %47,4'ünün 4 ve 6 saat arası, %18,6'sının 7 saat ve üzeri internet kullandığı belirlenmiştir. Sahip olunan araçlar incelendiğinde öğrencilerin %17,3'ünün kendine ait bilgisayar, %47,1'inin telefonu olduğu ve %11,5'inde ise kendine ait bilgisayar, telefon ve tabletinin olduğu, %24'ünün ise kendine ait bilgisayar ve telefonu olduğu görülmüştür.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanması ve nicel verilerin elde edilmesi için gereken yerlerden izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri 2022 yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek öğrencilere internet ortamında ve yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeği doldurmasında katılımcıların gönüllülük esası temel alınmıştır. Ölçekteki elde edilen verilerden yola çıkarak 15 öğrencinin ölçeği eksik ya da hatalı doldurması nedeniyle bu 15 form değerlendirmeye alınmamıştır. Bu işlemler sonucunda 312 öğrenciden veriler toplanmış ve bu veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada Yılmaz, Şahin ve Akbulut (2016) tarafından hazırlanan "Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde üniversite öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, fakültesi, bölümü, yaşadığı yer, ailenin aylık geliri, anne-babanın eğitim düzeyi gibi demografik bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde ise 32 maddeden oluşan ve tek faktörlü yapıya sahip olan dijital veri güvenliği konusundaki farkındalığı ölçmeyi amaçlayan ölçek yer almaktadır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .945'tir. Toplam açıklanan varyansı ise %36,053 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça dijital veri güvenliği farkındalığı da artmaktadır. Ölçek "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" seçenekleri kullanılarak 5'li Likert tipinde oluşmaktadır. "Kesinlikle katılmıyorum" en düşük "kesinlikle katılıyorum" ise en yüksek olmak üzere 1'den 5'e doğru artan şekilde puanlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan normallik testinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle veriler, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan farkındalık bağlamında farklı bağımsız değişkenleri irdelerken ikili gruplarda cinsiyet, kendine ait bilgisayar ve akıllı telefon sahibi olma durumu için bağımsız örneklem t-testi; yaş, bölüm, ebeveynlerin aylık geliri ve günlük internet kullanım süresi için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan aritmetik ortalamaların ve katılımcıların verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: "1,00-1,79: Kesinlikle Katılmıyorum", "1,80-2,59: Katılmıyorum", "2,60-3,39: Kararsızım", "3,40-4,19: Katılıyorum", "4,20-5,00: Kesinlikle Katılıyorum".

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Ölçeği'yle üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından farkındalık düzeylerine ilişkin sonuçların yorumlamalarına yer verilmiştir.

### Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalıkları Nasıldır?

**Tablo 2.** Katılımcıların Dijital Veri Güvenliği ile İlgili Farkındalıkları

<i>Puan</i>	$\bar{x}$	S	<i>Cevap Ölçeğindeki Karşılığı</i>
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	3,79	0,71	Katılıyorum

Tablo 2'de de görüldüğü gibi katılımcıların dijital veri güvenliği ile ilgili farkındalıkları oldukça yüksektir ( $\bar{x}=3,79$ ,  $S=0,71$ ).

### Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalıklarında Cinsiyet, Yaş, Devam Ettikleri Bölüm, Anne ve Babalarının Gelir Düzeyleri, Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri, Üniversite Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanma Süreleri, Farklı Teknolojilere Sahip Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın amaçlarında yer verilen üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak dijital veri güvenliğine yönelik farkındalığının ne düzeyde değişiklik gösterdiği Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	215	121,93	21,83	310	.389	.689
Erkek	97	120,84	24,85			

Tablo 3'e göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığını belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın yer almadığı görülmüştür ( $t_{(310)}=.389$ ;  $p \geq .05$ ).

Yaş değişkenine göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığının ne düzeyde değişiklik gösterdiğine ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Dijital Veri Güvenliği	18-21	198	119,20	22,62	4,385	.001	18-21 / 25-27
	22-24	81	123,54	21,47			
	25-27	33	131,15	24,53			

Tablo 4'te de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı belirlenen yaş gruplarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $F_{(4,385)}=.001$ ,  $p < .05$ ). Bu analizde gruplar arasında nasıl bir farklılık olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu testin seçilmesinin sebebi verilerin homojen ( $p \geq .05$ ) olmasıdır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre 18 ve 21 yaşında kişilerin oluşturduğu grup ile 25 ve 27 yaşında kişilerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür.

Dijital veri güvenliği farkındalığının üniversite öğrencilerinin okudukları bölüme göre ilişkisinin belirlenmesi için tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	4900,49	9	544,49		
Gruplar içi	156536,81	302	518,33	1,050	.400
Toplam	161437,30	311			

Tablo 5'te de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı bölüm değişkenine göre farklılaşmaktadır ( $F_{(1,050)}=.400, p \geq .05$ ).

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında ailelerinin aylık gelir değişkenine göre farkın olup olmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Ailesinin Aylık Geliri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Grup arası	6280,76	3	2093,58		
Grup içi	155156,54	308	503,75	4,156	.004
Toplam	161437,30	311			

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında ailesinin aylık geliri değişkenine göre farkın olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucuna göre ailelerin aylık gelirleri ile üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları konusunda farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşmaların aylık geliri 51 bin ve üzeri olanların lehine çıktığı belirlenmiştir ( $F_{(4,156)}=.004, p < .05$ ).

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenine göre farkın olup olmadığı tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KO</i>	<i>df</i>	<i>KT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Grup arası	7617,252	2	3808,626		
Grup içi	153820,05	309	497,800	7,651	.001
Toplam	161437,30	311	497,800		

Tablo 7'de üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında anne ve babalarının eğitim durumu değişkenine göre farkın olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucuna göre ebeveynlerin eğitim durumu ile üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları konusunda farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Farklılaşmanın üniversite mezunu olan anne ve babaların çocuklarına göre ilkökul mezunu olan anne ve babaların çocuklarının lehine çıktığı görülmüştür ( $F_{(7,651)}=.001, p < .05$ ).

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında günlük internette geçirilen zaman değişkenine göre farkın olup olmadığı tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Günlük İnternette Geçirilen Zamana Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Grup arası	606,08	2	303,04		
Grup içi	160831,21	309	220,4	218	.003
Toplam	161437,30	312			

(1=1-3 saat, 2=4-6 saat, 3=7 saatten fazla)

Tablo 8'e göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında günlük internette geçirilen zaman değişkenine göre farkın olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucuna göre üniversite öğrencilerin günlük internette geçirilen zaman durumu ile üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları konusunda farklılaşmaların olduğu saptanmıştır ( $F_{(2,309)}=218, p<.05$ ). Bu bulgulara göre günlük yedi saatten fazla internet kullananların internette günlük dört ile altı saat arasında ve günlük bir ile üç saat arasında zaman geçirenlere oranla farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar günlük internet kullanım süresinin ortalama altı saat ve üzerine çıkmasının üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği konusunda farkındalıklarını arttırdığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında farklı teknolojilere sahip olma değişkenine göre farkın olup olmadığı tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Dijital Veri Güvenliği Farkındalığının Farklı Teknolojilere Sahip Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Niteliği</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Bilgisayar	Var	99	125,13	23,40	310	3,89	.003
	Yok	213	119,16	21,45			
Telefon	Var	148	124,29	21,55	310	1,25	.001
	Yok	164	120,06	23,79			
Her ikisi de	Var	79	123,08	20,85	310	2,23	.003
	Yok	233	120,42	23,44			

Tablo 9'a göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenlikleri farkındalıkları kişisel bilgisayar ( $t_{(310)}=3,89$ ;  $p<.05$ ), telefon ( $t_{(310)}=1,25$ ;  $p<.05$ ) ve her ikisinin de ( $t_{(310)}=2,23$ ;  $p<.05$ ) bulunma durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, teknolojik cihaza sahip olan öğrencilerin dijital veri güvenliği konusunda farkındalıklarının herhangi bir teknolojik cihaza sahip olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Böylece teknolojik bir cihaza sahip olan öğrencilerin dijital ortamlarda bilgiyi üretmeleri, verileri saklamaları ve bu verilerin gizliliğini sağlama açısından diğer öğrencilere göre daha avantajlı ve farkındalıklarının yüksek olması olası sonuçlardır. Özellikle kişisel telefonlarda saklanan şifreler, bilgiler veri güvenliği konusunda oldukça büyük risk oluşturmaktadır. Özellikle bu öğrencilerin veri güvenliği ve kişisel bilgilerin korunması konusunda oldukça dikkatli olmalarına karşılık kişisel telefona sahip olmayan öğrencilerin de bu konularda yetersiz olması olağandır.



## Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt amaçları kapsamında öğrencilerin dijital veri güvenliğine yönelik farkındalıklarının cinsiyete, internette günlük harcanan zamana, teknolojik bir cihaza (telefon, bilgisayar veya her ikisi) sahip olup olmama değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemiştir. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalığını belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda kızlar ve erkekler arasında herhangi bir farklılaşım olmadığı bulunmuştur. Ancak aritmetik ortalamaya baktığımız zaman kadınların lehine az da olsa farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçları dikkate alarak kız öğrencilerin sosyal medyayı kullanırken daha dikkatli davrandıkları veya etkili kullandıkları söylenebilir. Bu sonucu destekleyen bir araştırma olan Mart'ın (2012) çalışması meslek grupları üzerine gerçekleştirilmiş ve veri güvenliği farkındalıklarının yaş, cinsiyet ve mesleklere göre değişim gösterdiği bulunmuştur. Kesin bir sonuca ulaşmamakla birlikte kadınların erkeklere kıyasla veri güvenlikleri konusunda karşılaşabilecekleri risk ve tehlikelere daha önsüzü olduğu yorumu yapılmıştır.

Bununla beraber alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Tekerek ve Tekerek (2013), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaptıkları araştırmada birçok değişken açısından öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarını ölçmüş ve sonucunda çalışmamızda da değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla bilgi güvenliği farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra bu sonuçları desteklemeyen (Arslan, 2019; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Semerci, 2019; Yaman, 2019) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık, siber güvenlik farkındalıkları, siber zorbalık gibi konularda herhangi bir farklılaşım oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan yapılan bazı çalışmalarda farklı mesleklerden, yaşlardan, üniversite öğrencilerinden oluşan çalışmalarda ise dijital okuryazarlığın cinsiyet değişkeni açısından erkeklerde kadınlara oranla daha anlamlı bir farklılaşım olduğu ortaya konulmuştur (Boyacı, 2019; Çetin, 2016; Özerbaş ve Kuralbeyava, 2018; Özoglu, 2019; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020; Yeşildal, 2018). Antonio ve Tuffley (2014) ise yaptıkları çalışmada dijital ortamlarda yapılan aktivitelere katılım oranlarının erkeklerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında dijital farkındalığın ve dijitalleşmenin cinsiyet değişkeni boyutunda çalışmalarda farklılık gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Çalışmanın devamında da üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı anlamında kadınlar ve erkekler arasında farkındalığın bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar cinsiyet değişkeni bağlamında net çıkarımları destekleyecek araştırmalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı yaş değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında farklılaşmaların olduğu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda 18-21 ve 25-27 yaş grupları arasında farklılaşmaların olduğu bulgularda belirtilmiştir. Bu sonucu destekleyen bir çalışma olan Mart'ın (2012) bilgi güvenliği farkındalığı konusunda yaptığı çalışmada yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmiş ve özellikle 45 yaş üstü bireylerin teknolojiyle daha fazla iç içe olduğu sonuçlara eklenmiştir. Tekerek ve Tekerek (2013) ise ilköğretim ve lise kademesindeki öğrencilerle çalışmış ve lise düzeyinde eğitim gören çocukların yani yaş grubu olarak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerden daha büyük olan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı konusunda anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçları dikkate alarak büyük yaştaki öğrencilerin kitle iletişim araçlarını, sosyal medyayı dikkatli, etkili, doğru kullandıkları düşünülebilir. Dijitalleşmeyle birlikte çocukların teknolojiyle tanışma yaşlarının doğuma kadar indirgenmesiyle özellikle veri güvenliği farkındalığında yaş değişkenine dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Üniversite öğrencilerinin okudukları bölüm değişkeni boyutunda, yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerin okudukları bölümler arasında dijital veri güvenliği farkındalığı konusunda farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir. Bu sonucu destekleyen Çelik ve Bindak'ın (2005) çalışmasında ilköğretim kademesinde görev yapan farklı branş öğretmenleriyle çalışılmış ve uygulama sonunda branşın dijital veri farkındalığında herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuyla eş değer sonuç gösteren bu çalışma da üniversitede okunulan bölümün dijital veri farkındalığı üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir.

Ebeveynlerin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde gelir düzeylerine göre gruplandırmalar yapılmış ve üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında ailenin aylık gelir değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın aylık geliri 51 bin ve üzeri olanların lehine çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ise ilkököl, ortaokul ve üniversite mezunu olarak gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok üniversite mezunu olan anne babaların çocukları olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığında anne baba eğitim durumu değişkenine göre farklılığının olup olmadığı incelendiğinde anne baba eğitim durumu ile veri güvenliği farkındalığı arasında farklılaşma bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde üniversite mezunu olan anne babaların çocuklarının dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin anne babası ilkököl mezunu olan çocuklara göre daha düşük çıktığı ortaya konulmuştur. Sonuçlara göre üniversite mezunu olan anne babaların çocuklarına çok daha fazla kaynak yarattığı düşünülebilir. Böyle büyüyen çocukların "Anne babam her şeyi biliyor, benim yerime düşünüyor." diye kendilerine tembellik yarattığı, kendilerinin sorumluluk almadıkları söylenebilir. Anne babası ilkököl mezunu olan çocukların farkındalık

düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Anne babasından kaynak alamadıkları ve küçük yaştan itibaren mücadeleci oldukları için her şeyi kendileri düşünme, sorumluluk alma, dikkatli olma konusunda zorunda olduklarını düşünebilirler.

Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde öğrencilerin bir ile yedi saat ve üzeri günlük olarak internette zaman harcadıkları belirlenmiştir. Sonuçlara göre en çok öğrencilerin 4-6 saat internet kullandığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucuna göre öğrencilerin internet kullanım süresinin dijital veri güvenliği farkındalığı konusunda farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara ilişkin günde yedi saatten fazla internette zaman harcayan öğrenciler günde dört ve altı saat arasında zaman harcayan ile bir ve üç saat zaman harcayan öğrencilere oranla dijital veri güvenliği konusunda farkındalık olarak daha üstün bulunmuşlardır. Benzer bir araştırmada Yılmaz vd. (2016), özellikle dijital veri güvenliğinin günlük internette harcanan zamanla ilişkisine bakmış ve öğrencileri günlük internette hiç zaman harcamayan, 1-2 saat zaman harcayan ve 3 saatten fazla zaman harcayan diye sınıflandırdığında 3 saatten fazla zaman harcayanların farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucuna zıt olarak Mart (2012) ise çalışmasında internette harcanan zaman ile dijital veri güvenliği farkındalığı konusunda herhangi bir farklılaşma bulamamış ve bu değişken açısından çalışmasını değerlendirmemiştir. Yapılan çalışma ile günlük internet kullanımının dijital veri farkındalığını ne düzeyde etkilediği boyutunda zıt sonuçların yer aldığı çalışmaların var olması alanyazında değişkene ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Böylece değişkene ilişkin net bir çıkarım yapılamamaktadır. Özellikle farklı saat aralıkları verilerek yapılacak çalışmalar alanyazını bu anlamda destekleyecektir.

Sahip olunan araçlar incelendiğinde öğrencilerin yarısına yakınının kişisel telefonu olduğu ve bunu kendine ait bilgisayarı olanlarla, kendine ait bilgisayar ve telefonu olanların yüzde olarak takip ettiği görülmüştür. Buna göre kişisel bilgisayar, akıllı telefon veya her iki araca sahip olan öğrencilerin herhangi bir teknolojik cihaza sahip olmayan öğrencilere oranla farkındalıklarının yüksek çıktığı görülmüştür. Çalışmayı destekleyen Çelik ve Bindak'ın (2005), Arslan (2019) ve Yaman'ın (2019) çalışmalarında kişisel bir bilgisayara sahip olan öğretmenlerin herhangi bir bilgisayara sahip olmayan öğretmenlere göre dijital okuryazarlık durumlarının yüksek olduğu sonuçları belirtilmiştir. Elde edilen sonuçların da desteklemesiyle teknolojik cihazlara sahip olmanın dijital yetkinlik ve dijital veri güvenliğine ilişkin farkındalığı paralel doğrultuda etkilemesi olağan bir durumdur. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıklarına yönelik çeşitli değişkenlerle; cinsiyet, bölüm, yaşadıkları yer ve fakülte gibi durumların farklılaşma oluşturmadığı ancak yaş, ailelerinin gelir durumu, anne ve babaların eğitim düzeyleri, günlük internette harcanan zaman ile teknolojik cihazlara sahip olmanın dijital veri güvenliği farkındalığını pozitif yönde farklılaştırdığı görülmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerine dijital içeriği güvenli bir şekilde nasıl bulacakları, tüketecekleri,

oluşturacakları, iletecekleri, paylaşacakları yönünde kursların düzenlenmesinin gelişimleri için olumlu olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Teknolojinin bu kadar gelişmesiyle birlikte özellikle teknolojinin getirdiği faydaları ve hayatımızı kolaylaştırmasının yanında zararlarına, dijitalleşmesinin doğurduğu güvenlik problemlerine, bu bilgilerin sızdırılmasıyla oluşabilecek tehlikeler ve risklere yönelik bireyler daha fazla bilinçlendirilmelidir. Bu kapsamda özellikle çalışmanın da evreni olarak kullanılan üniversite öğrencileri gibi teknolojinin dijital boyutuyla doğrudan bağlantılı kurum ve kuruluşların dijital veri güvenliği konusunu temel alarak güvenli içerikleri nasıl bulup, üretip, paylaşabilecekleri konusunda eğitimlerin artırılması gerekmektedir. Bu araştırma üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür ancak diğer eğitim kademeleri, meslek grupları ve toplumun tümünü kapsayacak şekilde araştırmaların yapılması önerilebilir. Böylece dijital veri güvenliği farkındalıklarının toplumda ne düzeyde olduğuna ilişkin net ve geniş çerçevede yorum yapmak mümkün olacaktır. Ayrıca değişkenler çeşitlendirilerek dijital veri güvenliği farkındalığı konusuna dikkat çekilmelidir. Özellikle yaş grubu değişkeni olarak da bakıldığında yaş bağlamında küçük yaşların dijital veri güvenliği farkındalığının daha az olduğu görülmüştür. Öyleyse dijital veri güvenliği konusunda farkındalık yaratmak için küçük yaşlarda da eğitimler verilmeli, gerekirse seminerlerle, derslerle, sivil toplum kuruluşlarınca daha fazla desteklenmelidir.

### Kaynaklar

- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi* (2. b.). Ankara: Babil Yayınevi.
- Antonio, A. & Tuffley, D. (2014). The gender digital divide in developing countries. *Future Internet*, 6(4), 673-687.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bates, A. T. (2018). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626. <https://doi.org/10.1002/trtr.1674>
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, I. H., Delialioğlu, Ö. & Lane, H. C. (2020). Beyond acceptance: a new model for technology engagement in 21st century learning. *Handbook of research on digital learning* içinde (s. 262-283). IGI Global.

- Canbek, G. & Sağıroğlu, G. (2007). Bilgisayar sistemlerine yapılan saldırılar ve türleri: Bir inceleme. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1- 2), 1-12.
- Çelik, H. C. & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. <https://doi.org/10.17556/jef.01175>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocamustafaoğulları, M. (2013). *Bilgi güvenliği farkındalığı ve uygulama seviyesi değerlendirmek için bilgi güvenliği prototip uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kozan, M. & Bulut-Özek, M. (2019). BÖTE Bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Mart, İ. (2012). *Bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalığı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, G. & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-15.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2016). Generation Z: Educating and engaging the next generation of student. *About Campus*, 22(3), 21-26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Semerci, A. (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 138-156.
- Tekerek, M. & Tekerek, A. (2013). Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 61-70. <https://doi.org/10.19128/turje.181065>

- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yazan, E. (2019). *Veri güvenliği için gizlilik paylaşımı temelli bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. & Akbulut, Y. (2016). Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 23-41. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.4.002.x>

### Extended Summary

Digital technologies refer to electronic tools, systems, devices and resources that produce, store or process data. However, today, when it comes to digital technologies, internet-connected vehicles are generally understood. Although the concepts of digitization (mathematization) and digitalization are generally used in the same sense in Turkish, they have different meanings. Digitization refers to the transfer (conversion into bits or bytes) of things that are analog or physical; such as transferring documents printed on paper, pictures, images or sounds in tapes to digital devices. Therefore, the conversion of all information, documents and tools in an institution into digital format should be expressed with the concept of "digitization", not "digitalization".

This much digitalization has revealed the problem of data security. Ensuring data security should be taken not only by technical measures, but also by taking into account the impact of individuals. Otherwise, individuals without consciousness and awareness can nullify all security measures. In all areas where technology is involved, both in institutions and organizations, measures should be taken by considering the risks and security threats that these technologies bring to the individual, as well as the benefits that these technologies will provide to the individual.

The importance of digital data security and awareness was drawn attention in order to protect university students from possible harm by considering the risks regarding the use of technology and the study was carried out from this point of view. In the research, descriptive survey model was used to reveal the students' awareness of digital data security. The sample of the research consists of 312 students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University. The "Digital Data Security Awareness Scale" developed by Yılmaz, Şahin and Akbulut (2016) was used as a data collection tool. The data

collection tool used in the research consists of two parts. In the first part, demographic information such as the gender, age, faculty, department, place of residence of the university students, monthly income of the family, and educational level of the parents are included. In the second part, there is the scale which consists of 32 items and has a single factor structure aiming to measure awareness of digital data security.

The aim of the study was to examine the digital data security awareness of university students. In addition, within the scope of the sub-objectives of the research, it was examined whether students' awareness of digital data security differed based on gender, daily internet usage time, personal computer, and whether they had a smart phone or not. In terms of the gender variable, 68.9% of the university students participating in the study were female and 31.1% were male students. As a result of the test conducted to determine the digital data security awareness of these students, it was determined that there was no statistically significant difference between men and women ( $T_{(.310)}=.389$ ,  $p \geq .05$ ). It was determined that there was a statistically significant difference between the groups based on the age variable of university students' digital data security awareness ( $F_{(4,385)}=.001$ ,  $p < .05$ ). As a result of the analysis, it was determined that there was a statistically significant difference between the 18-21 and 25-27 age groups. When the monthly income levels of the parents were examined depending on income ranges, it was seen that there was a statistically significant difference. It was determined that this significant difference was in favor of those with a monthly income of 51 thousand and above ( $F_{(4,156)}=.004$ ,  $p < .05$ ). When the parental educational levels were examined, it was seen that 8.7% of the parents were primary school graduates, 33.7% were secondary school graduates and 57.7% were university graduates. It was seen that the students participating in the research were mostly the children of parents who were university graduates. When it was examined whether there was a difference between the digital data security awareness of the students based on the educational level of their parents, it was determined that there was a statistically significant difference. When the arithmetic averages were examined, it was found that the awareness levels of the children whose parents were primary school graduates were higher than those of the children whose parents were university graduates. Based on the results, it can be thought that parents who are university graduates create a lot of resources for their children. It can be said that children who grow up like that create laziness and do not take responsibility for themselves because they think that their parents know everything and think on behalf of them. It can be said that the awareness level of children whose parents are primary school graduates is high. It can be thought that they have to be careful to take responsibility because they cannot get resources from their parents, they think everything they are struggling with from a young age.



When the duration of daily use of internet was examined, it was determined that 34% of the students used the internet between 1-3 hours, 47.4% between 4-6 hours, and 18.6% 7 hours or more. Based on the results, it was determined that the most students used the internet for 4-6 hours. When the tools owned were examined, it was seen that 31.7% of the students had their own computer, 47.4% had a phone and 25.3% had both their own computer and phone. Accordingly, it was observed that the awareness of students who have a personal computer, smart phone or both devices is higher than those who do not have these devices.

With the development of technology, individuals should become more aware of the harms and security problems caused by digitalization, and the dangers and risks that may arise from the leakage of the information as well as the benefits of technology and its making our lives easier. In this context, it is necessary to increase training on how institutions and organizations directly related to the digital dimension of technology due to university students, who are also used as the population of the study, can find, produce and share secure content based on digital data security. This research was carried out with university students, but it can be recommended to conduct research that covers other educational levels, occupational groups and the whole society. Thus, it will be possible to make a clear and comprehensive interpretation of the level of digital data security awareness in society.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunun 30.12.2021 tarih ve R.30.2022/BAYEK – 376 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamadaki Güncel Durumu: Sorunlar Devam Ediyor Mu?

## Current Situation of Grammar Teaching in Secondary Schools in Practice: Do the Problems Still Exist?

Ahmet Demirel

### Yazar Bilgileri

**Ahmet Demirel**   
Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı  
Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi,  
[ahmetdemirel@nevsehir.edu.tr](mailto:ahmetdemirel@nevsehir.edu.tr)

### ÖZ

Dil bilgisi öğretimi, bir dili konuşanların kullandıkları dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olarak onu yetkin bir biçimde kullanabilmeleri açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ortaokullardaki dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymaktır. Böylece alanyazında belirtilen dil bilgisi öğretim sorunlarının devam edip etmediği hakkında çıkarımların yapılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri altı hafta boyunca ortaokullarda stajyer olarak derslere katılan ve gözlem yapma fırsatı bulan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 37 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders olarak ele alındığına, metinden yani bağlamdan kopuk bir dil bilgisi öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular söz konusu ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde sıklıkla düz anlatımın ve soru cevap tekniğinin kullanıldığını ayrıca tümdengelimle başvurulduğunu göstermektedir. Bulgular bu okullarda dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmek için bir araç olarak değil, amaç olarak ele alındığına işaret etmektedir. Tüm bunlar günümüzde ortaokullarda hâlihazırda uygulanmakta olan dil bilgisi öğretiminde, geçmişten gelen davranışçı yaklaşımın izlerinin hâlen devam ettiğini göstermektedir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Türkçe  
Dil Bilgisi  
Dil Bilgisi Öğretim Sorunları  
Dil Bilgisi Öğretim  
Uygulamaları

#### Keywords

Turkish  
Grammar  
Grammar Teaching Problems  
Grammar Teaching Practices

#### Makale Geçmişi

Geliş: 03.06.2022  
Düzeltilme: 21.10.2022  
Kabul: 14.02.2023

### ABSTRACT

Grammar teaching is important for speakers of a language to be able to use it competently by having knowledge of the structure and functioning of the language they use. The aim of this research is to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools in practice. Thus, it is aimed to make inferences about whether the grammar teaching problems stated in the literature continue or not. The research was designed with the case study, one of the qualitative research designs. The research data were obtained from the opinions of 37 Turkish teacher candidates who attended classes as interns in secondary schools for six weeks and had the opportunity to make observation and a semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained via interview form. The findings of the research indicate that grammar teaching in secondary schools is generally considered as a separate course independent of language skills and a teaching approach that is disconnected from the text is adopted. The findings also show that direct instruction and question-answer technique are frequently used in grammar teaching in secondary schools and it is made use of deduction. Findings indicate that grammar teaching in these schools is considered as a goal, not a tool to improve language skills. All these findings show that the traces of the behaviorist approach in grammar teaching have pursued from past to present.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *TEBD*, 21(1), 402-424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>

## Giriş

Dil bilgisi dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalıdır (Dolunay, 2010). Dil bilgisi; bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyerek anlam ve görevlerini ortaya koymaktadır (Güneş, 2013). Dil bilgisi; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerinden farklı olarak dilin kurallar manzumesi olarak tanımlanabilir (Aytaş ve Çeçen, 2010). Öztürk ve Ömeroğlu (2015) dil bilgisini; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ele alarak inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında dil bilgisinin; bir dilin yapısını, özelliklerini, kurallarını ve işleyişini ele alarak bunları inceleyen bir alan olduğu söylenebilir. Dili kullanma bakımından yetkin olma; söz konusu dilin kurallarına hâkim olmayı ve bunları bağlamına uygun bir biçimde kullanabilme yetisini gerektirir. Bu ise kişinin dil bilgisi ile ilişkilidir.

Dil öğretiminin temel amacı bireyleri bir dili kullanma bakımından yetkin hâle getirmektir. Bu ise söz konusu dilin kurallarının, yapısının ve özelliklerinin bilinmesi ile ilgilidir. Dilin kuralları, yapısı ve özellikleri ile ilgili bilgiler ise dil bilgisi alanı ile ilgilidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi dil öğretimi bağlamında ele alınmış ve dil öğretimi açısından önemli görülmüştür. Nitekim Zhang (2009) dil bilgisi öğretiminin dil öğretiminde önemli ve gerekli olduğunu vurgulayarak dil bilgisel yeterliğin iletişimsel yeterliklerden biri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireylerin iletişimsel hedeflerine ulaşabilmesi için dil bilgisi öğretiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kardaş (2014) dil bilgisinin dilin doğru kullanılması açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Öte yandan Dolunay (2010) dil bilgisi öğretiminin Türkiye’de ve dünyada üzerinde durulan ve tartışılan önemli bir konu olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Güven (2013) dil bilgisi öğretimine gereken önemin verilmeyişinin ve dil bilgisi konularının öğretiminde önerilenlerin hayata geçirilemeyişinin ciddi bir problem olduğuna vurgu yapmıştır.

Van Rijt ve Coppen (2021) dil bilgisi öğretiminin şu üç nedenle önemli olduğunu dile getirmiştir. Birincisi dil bilgisi bir dili konuşanların dillerinin nasıl çalıştığını anlamaları açısından önemlidir. İkincisi dil bilgisi öğretimi öğrencilerin akıl yürütmelerini kolaylaştırmak ve onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek için kullanılabilir. Üçüncüsü dil bilgisi öğretimi insan zihninin çalışma biçimi hakkında bize bilgi sağlar. Anlama ve anlatma süreçlerinde oluşturulan sözceler dil bilgisellik niteliği taşımak zorundadır. Dil bilgisellikten yoksun sözceler iletişim değeri taşımayacak, yani anlamlı olmayacaktır (Bayat, 2020, s. 176). Anlatma ve anlama süreçlerinde dil bilgiselliğin sağlanması ise dil bilgisi ile ilgilidir. Bu nedenle dil bilgisi okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi süreçlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Dil bilgisi öğretimi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlamakta ve üniversite yıllarına kadar uzun bir süre devam etmektedir. Uzun yıllar devam etmesine rağmen dil bilgisi beceri hâline dönüştürülemede ve yeterli başarı elde edilememektedir (Erdem, 2008). Bu durum dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir (Azizoğlu ve Okur, 2020, s. 63). Bu nedenle dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği önemli araştırma alanlarından biridir (Erdem, 2008). Dil bilgisi öğretiminin temel amacı, dilin kurallarını öğretmek değil, bireylerin dili her ortamda rahat bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005). Tüm bunlar dilbilgisi öğretiminin önemine işaret etmektedir. Ancak dil bilgisi öğretimi, üzerinde tartışmaların, sorunların olduğu bir alandır (Dolunay, 2010; Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020).

2005'ten günümüze kadar Türkçe dersi öğretim programlarına göre yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminin hedeflendiği bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmen merkezli ve ezber eğilimli bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı bir eğitime olan paradigma değişikliğini gösterir. Öğrenme aktif, yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalıdır (Dilidüzgün, 2009). Bu yaklaşımda ezberletme değil, öğrencilerin dilin kurallarını, mantığını ve işleyişini keşfetmeleri amaçlanmaktadır. Bu anlayışta öğretim metinden hareketle gerçekleştirilmeli, somuttan soyuta, değişimden kurala doğru ilerlenmelidir (Güneş, 2013). 2005'ten günümüze yapılandırmacı bir anlayış doğrultusunda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarına göre dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak değil, Türkçe derslerinde diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir. Ancak günümüzde dil bilgisi öğretiminde gerek ezberci anlayışın gerekse sınav sisteminin getirdiği yaklaşım ve uygulama sorunları vardır (Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 287).

Dil bilgisi öğretiminde öne çıkan sorunlardan biri davranışçı yaklaşımın ve bunun sonucunda ortaya çıkan ezberci eğitim anlayışının devam ettirilmesidir (Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 289). Oysa 2005'ten günümüze kadar takip edilen Türkçe dersi öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi hedeflenmekte ve ezber yerine sezdirme ön plana alınmaktadır. Ancak günümüzde dil bilgisi öğretimi açısından ezbere dönük yaklaşımlardan tam olarak vazgeçildiğini söylemek güçtür. Bu nedenle yeni yöntem, teknik veya yaklaşımların benimsenmesi önemlidir (Çolak, 2013, s. 127-174). Kansızoğlu ve Sulak (2018) Türkiye'de son yıllara kadar öğretmen merkezli, ezbere dayalı, dil bilgisi öğretimi araç değil, bir amaç olarak gören eğitim anlayışının hâkim olduğunu dile getirmiştir. Ancak dil bilgisi öğretimi ezbere dayalı bir yaklaşımla değil, dili kullandırmaya ve onun kurallarını sezdirmeye yönelik bir anlayış çerçevesinde tasarlanmalıdır (Çolak, 2013, s. 174).

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden kopuk bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Dil bilgisi öğretimi dil becerileri ile bir bütünlük içinde gerçekleştirilmelidir. Aksi hâlde ezberden öteye gidemeyecektir (Erdem, 2008). Dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak okutulması dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biridir

ve dil bilgisinin Türkçe dersi içerisinde diğer etkinliklerle bir bütün olarak verilmesi başarıyı artıracaktır (İşcan ve Kolukisa, 2005). Dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma becerilerini destekleyici öğretim etkinlikleri içermelidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi diğer dil becerilerinden ayrı olarak ele alınmamalıdır (Erdem ve Çelik, 2011). Nitekim dil bilgisi ve iletişim birbirinden bağımsız olarak düşünülemez (Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019).

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de metin merkezli bir öğretim anlayışının benimsenmemesi, dil bilgisi konularının metin ve bağlamdan uzak bir şekilde öğretilmeye çalışılmasıdır. Azizoglu ve Okur (2020, s. 64) dil bilgisi konularının somutlaştırılması için metinlerden yararlanmanın ve metinler üzerinden verilecek örneklerin dil bilgisi kurallarının ezberden öteye geçerek uygulamada işlerlik kazanması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretimi metnin bağlamından hareketle gerçekleştirilmeli, konuşma ve yazma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalı ayrıca öğretimde şekil değil, anlam ön planda tutulmalıdır (Çolak, 2013, s. 175). Ancak Kokkokoğlu ve Doğan (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada elde edilen bulgular bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret gören bir anlayışta olduğuna işaret etmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde son yıllara kadar karşılaşılan bir diğer sorun öğretmen merkezli öğretim anlayışının devam ettirilmesidir (Kansızoglu ve Sulak, 2018). Oysa Çolak (2013, s. 174) dil bilgisinin öğretilen değil, öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda başvurulan sezdirme yönteminde öğrencilerle birlikte dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden hareketle kurallar oluşturulmakta, alıştırmalar yapılmakta ve öğrenilenler zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır (Güneş, 2013). Dolayısıyla bu süreçte öğrenci keşfeden, anlamı inşa eden rolünde iken öğretmen ona bu süreçte rehberlik eden bir rol üstlenmelidir.

Yukarıda sayılan sorunların dışında dil bilgisi öğretiminde kaynak kitap eksikliği (Çolak, 2013, s. 191), konuların öğretime gereken önemin verilmeyişi (Güven, 2013), dilbilimin ortaya koyduğu verilerden yararlanılmaması (Akgül, 2010, s. 47), kavram karmaşasının olması (Bulut, 2014) sorunları dile getirilmiştir. Alanyazın tarandığında ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin durumunu ortaya koymaya yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülebilir. Konuyla ilgili olarak Göçer ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada dil bilgisinin yeri, amacı ve işlevi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili Akgül (2010) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise ilköğretim ikinci kademe de yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları ele alınmıştır. Bu araştırmada araç gereç eksikliği, ÖSYM sınavlarının okullardakinden farklı oluşu, kaynak eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanan öğretim sorunlarının olduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde İşcan ve Kolukisa (2005) tarafından

gerçekleştirilen araştırmada da ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumu ve sorunları ele alınmış ve dil bilgisi öğretiminin ezber dayalı olması, bağımsız bir ders olarak görülmesi gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bununla birlikte Çolak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil bilgisi öğretimindeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri dile getirilmiştir. Ancak alanyazın tarandığında ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymaya yönelik son yıllarda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca konuyla ilgili olarak Ekinci-Çelikpazu (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaokullarda öğretmenlerin genellikle dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders saati olarak ele aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunun ortaya konması ve böylece dil bilgisi öğretiminde karşılaşıldığı yukarıda belirtilen sorunların devam edip etmediği hakkında çıkarımların yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi, dil becerileri ile birlikte nasıl öğretilmektedir?
2. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde metinler nasıl kullanılmaktadır?
3. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretim yöntemi, teknik ve yaklaşımlarından (anlatma yöntemi, soru cevap, tümevarım, tüm dengelim, drama, tartışma vb.) en çok hangilerine başvurulmaktadır?
4. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde öğrenme-öğretme ilkeleri nasıl uygulanmaktadır?
5. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde hangi kaynaklardan yararlanılmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun bir şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışmasında araştırmacıya, ilgili şahıslara, karar vericilere veya kurumlara bir durum ile ilgili ayrıntılı bilgi verme amaçlanmaktadır (Akar, 2017, s. 174). Bu araştırmada da ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunun ortaya konması ve böylece dil bilgisi öğretiminde alanyazında belirtilen sorunların devam edip etmediği hakkında ilgililere ayrıntılı bilgi vermek amaçlandığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Nitekim eğitim araştırmalarının doğasına uygun olan durum çalışmaları ele alınan olgu hakkında derinlemesine bilgi



verebilir (Aytaçlı, 2012). Creswell (2007) durum çalışmasında bir veya birkaç durumun çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile (gözlemler, görüşmeler gibi) incelendiğini belirtmiştir (aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada ortaokullardaki dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu stajyer öğretmen adaylarının gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşleri aracılığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada temel veri kaynağı altı hafta boyunca ortaokullarda gözlem yapma fırsatı bulan Türkçe öğretmeni adaylarının gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerdir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme olasılık olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 90) ve pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilerek ortaya konmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken katılımcıların ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim uygulamalarının durumunu en az altı hafta boyunca stajyer olarak gözleme fırsatı elde etmiş olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Çünkü kısa süreli gözlem yapmış olan veya hiç gözlem yapma imkânı olmayan katılımcıların durum hakkındaki görüşlerinin gerçeği tam olarak yansıtmama ihtimali olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada ortaokullarda stajyer olarak dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu gözleme imkânı elde etmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan bütün katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu altı hafta boyunca Nevşehir il merkezinde bulunan ortaokullarda Türkçe derslerine katılarak dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu gözlemlemiş olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 37 Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların dokuzu erkek, 28'i ise kadındır. Çalışma grubundaki katılımcılar dil bilgisi ve öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan "Türk dil bilgisi 1", "Türk dil bilgisi 2", "Türk dil bilgisi 3", "Türk dil bilgisi 4" ve "dil bilgisi öğretimi" gibi dersleri almış ve başarıyla geçmiş öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrencilere stajyer olarak ortaokullarda derslere katılmadan önce dil bilgisi ortamlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin bir dil bilgisi öğretim ortamını gözleme fırsatı bulduklarında durum hakkında görüşlerine başvurulabilecek nitelikte oldukları söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda altı bölüm bulunmakta ve bu altı bölümün her



birinde gözlemlerinden hareketle görüşlerini detaylı olarak açıklamaları için sorulmuş bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Gözlem formu yerine görüşme formunun kullanılmasının nedeni görüşme formlarında yer alan açık uçlu sorularla nasıl, niçin gibi sorulara cevap alınabilmesidir. Görüşme formunun ilk taslağı alanyazından hareketle araştırmacının kendisi tarafından oluşturulduktan sonra kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla form üzerinde düzenlemeye gidilmiştir. Daha sonra formun güvenilirliğinin sağlanması amacıyla formun aynı sınıf ortamında gözlem yapmış olan iki farklı katılımcı tarafından doldurulması sağlanmış ve katılımcılar arasında farklılık olup olmadığına yönelik uyum katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcılar arası uyumun hesaplanmasında Kappa katsayısına başvurulmuş ve Kappa değeri .90 olarak bulunmuştur. Bu değer Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen değer aralıklarına göre mükemmele yakın bir uyum düzeyine işaret etmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada amaç stajyer Türkçe öğretmeni adaylarının gözlemlerinden hareketle görüşlerine başvurarak ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymak ve böylece alanyazında belirtilen sorunların devam edip etmediğine ilişkin çıkarımlarda bulunmak olduğundan veriler çalışma grubundaki katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcıların görüşme formlarını doğru bir biçimde doldurabilmeleri için öncelikle onlara görüşme formunu nasıl doldurmaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Daha sonra bu formlar çalışma grubunda yer alan katılımcıların kendileri tarafından yaptıkları gözlemlere dayalı olarak doldurulmuştur. En az altı haftalık gözlemin sonunda katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Bu araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulundan 27.04.2022 tarihli 05.121 sayılı karar ile etik sakınca bulunmadığına ilişkin onay alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu araştırmada da veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmış, katılımcıların gözlemlerini yansıtan görüşlerin doğrudan ortaya konması için bu ifadeler betimsel olarak tasnif edilmiştir. Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanması amacı ile veriler araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı tarafından da bağımsız olarak analiz edilmiş ve yapılan analizler arasındaki uyum hesaplanmıştır. Uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda uzmanlar arasında uyum değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu değer verilerin analizinde güvenilirliğin

sağlandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte verilerin analizinde geçerliğin artırılması ve araştırmmanın bulgularının sunulduğunda şeffaflığın sağlanması amacıyla katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılar sunulmuştur.

### Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi dil becerileri ile birlikte nasıl öğretilmektedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Dil Bilgisi Öğretiminin Gerçekleştirilme Biçimi

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Ayrı bir ders olarak, dil becerilerinden bağımsız bir biçimde gerçekleştirilmektedir.	27	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K33, K35, K37
Diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ayrı bir ders saati ayrılmadan gerçekleştirilmektedir.	5	K18, K27, K30, K34, K36
Zaman zaman diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde zaman zaman ayrı bir ders olarak gerçekleştirilmektedir.	5	K7, K8, K11, K19, K28

Yukarıda yer alan Tablo 1’de katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine göre ortaokullarda dil bilgisi öğretimi sıklıkla (f=27) dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders saatinde ele alınmaktadır. Buna karşın daha az sıklıkla görülse de (f=5) ortaokullarda dil bilgisi öğretimi dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ayrı bir ders saati olarak ayrıştırılmadan gerçekleştirilmektedir. Bunların dışında benzer şekilde daha nadir rastlanmakla birlikte (f=5) okullarda zaman zaman dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak, zaman zamansa diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Aşağıda uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders saatinde ele alındığını ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: “Dil bilgisi dersi ayrı bir ders saati olarak işlenmektedir. Öğrenciler bu duruma o kadar alışmış ki ‘bugün defter günü’ şeklinde o gün dil bilgisi konusunun işleneceğini belirtmektedirler.”

K23: “... dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak gerçekleştiriliyor. Diğer dil becerileri için içine katılmıyor. Uygulama okulumuzdaki öğretmen sözcümleri sıfatlar konusunu işleyecek diyelim, o gün öğrencilerden defter getirmesini istiyor ve öğrencilere sıfat konusunun genel özelliklerini yazdırıyor. Sonrasında ise vakit kalırsa EBA aracılığıyla öğrencilere etkinlik yaptırılıyor.”

K26: “Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak işlenmektedir. Öğretmen klasik bugün dersimiz sıfat, cümlelerin öğeleri vb. şekilde konuya giriş yapmakta ve dil bilgisine ayırdığı o günde sadece dil bilgisi konuları anlatarak örnek sorular çözmektedir.”

Yukarıda yer alan katılımcı açıklamaları incelendiğinde bu okullarda dil bilgisi öğretiminin ayrı bir dersmiş gibi ele alındığı anlaşılmaktadır. Ancak nispeten nadir görülse de (f=5) bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerileri ile bütünleştirilmiş bir şekilde, ayrı bir ders saati ayrılmadan gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K36: *“Dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Kitap üzerinden gidildiği için hangi etkinlikte dil bilgisi konusu varsa orada metin üzerinden anlatılmaktadır. Ayrı bir ders olarak ele alınmayarak metinle birlikte dil bilgisi konusu öğretilmektedir.”*

K27: *“Öğretmen o hafta işlenecek metinde yer alan dil bilgisi konusunu dil becerileri ile bütünlük içerisinde işlemektedir. Anlaşılması zor konularda ise akıllı tahtadan yararlanarak konuyla ilgili anlatımlara başvurmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak ele alınmamaktadır.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde nispeten nadir de görülse bazı ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin zaman zaman diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde zaman zaman ayrı bir ders olarak gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K8: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi tam olarak ayrı bir ders saati içerisinde verilmemektedir. Zaman zaman ayrı bir ders saati içerisinde işlenirken, zaman zaman da diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Öğretmen genellikle değerlendirme sürecini ayrı bir ders saati içerisinde ele almaktadır. Testler, etkinlikler, Web 2.0 aracılığı ile oynanan eğitici oyunlarla değerlendirme süreci yaşanmaktadır. Bahsettiğim bu süreç ayrı bir ders saatinde ele alınmaktadır.”*

K7: *“Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak gerçekleştiriliyor genelde. Mesela iki saatlik bir dersse bir saati dil bilgisine ayrılıyor ve o derste sadece dil bilgisi işleniyor, kurallar veriliyor, örnekler söyleniyor. Çok nadir olarak dil becerileri ile bütün olarak ele alınıyor.”*

Araştırmanın ikinci sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde metinler nasıl kullanılmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Kullanım Durumu

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Metinden bağımsız	27	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K23, K24, K25, K26, K29, K30, K31, K32, K33, K35, K37
Metin merkezli	6	K18, K21, K22, K27, K34, K36
Bazen metin merkezli bazen metinden bağımsız	4	K2, K11, K19, K28

Tablo 2’de katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara göre ortaokullarda dil bilgisi öğretimi genellikle (f=27) metin merkezli olarak gerçekleştirilmemektedir. Buna karşın nispeten nadir de olsa (f=6) bazı okullarda dil bilgisi öğretimi metin merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca az rastlanmasına rağmen (f=4) bazı katılımcılar okullarında dil bilgisi öğretiminin zaman zaman metin merkezli, zaman zaman metinden kopuk bir şekilde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin metin merkezli olarak gerçekleştirilmediği yönünde görüş bildiren katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K1: *“Uygulama okulumuzda dil bilgisi konuları metin merkezli olarak işlenmiyor. Öğretmen bugün sizlerle birlikte sıfatları işleyeceğiz diyor. İlk olarak örnekler veriyor ve ardından başlıklar hâlinde tahtaya açıklamalarıyla birlikte yazıyor. Daha sonra öğrenciler defterlerine yazıyorlar. Yani metinden kopuk bir şekilde dil bilgisi konuları işleniyor... Böylece konular daha hızlı ve daha basit bir şekilde geçilmiş oluyor.”*

K23: *“Uygulama okulumuzdaki dil bilgisi öğretimi metinden kopuk bir şekilde işleniyor. Uygulama okulumuzdaki öğretmen dil bilgisi işleyeceği gün öğrencilerden sadece defter getirmesini istiyor ve işleyeceği dil bilgisi konusunu öğrencilere yazdırıyor.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin metinden kopuk bir biçimde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Buna karşında daha az (f=6) rastlansa da katılımcılar bazı okullarda dil bilgisi öğretimin metin merkezli olarak gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K18: *“Girdiğim derslerde gözlemlediğim kadarıyla dil bilgisi konuları metinden bağımsız olarak ele alınmıyor. Metinlerle bütünleşik bir şekilde öğrenciye sunuluyor. Yani metinler dil bilgisi konularını anlatmak için araç olarak kullanılıyor. Bu sayede öğrenciler hem okuma metinleri hem de dinleme metinleri aracılığıyla konuları öğrenebiliyor. Dil bilgisi konuları metinler aracılığıyla somut bir görünüm kazanıyor.”*

K27: *“Dil bilgisi konuları metin merkezli olarak işlenmektedir. Öğretmen metnin alt kısmında yer alan dil bilgisi etkinliklerini metne bağlı olarak gerçekleştirmektedir. Dil bilgisi kuralları metin içerisinden sezdirilmeye çalışılarak öğrencide kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmeye çalışmaktadır.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri nadir görülse de bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin metin merkezli olarak gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte nispeten daha az rastlansa da (f=4) bazı katılımcılar gözlem yaptıkları okullarda dil bilgisi öğretiminin zaman zaman metin merkezli olarak gerçekleştirildiğini bazen de metinden kopuk bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: *“Tamamen metin merkezli ya da tamamen metin merkezli diyemem. Fakat çoğunlukla ders kitabı metinlerinden bağımsız bir dil anlatım gerçekleşmektedir. Konu doğrudan aktarılıyor, deftere notlar alınıyor ve dağıtılan testler ile konu pekiştirilmeye çalışıyor. Dağıtılan bu çalışma kâğıdı etkinliklerinin bazılarında metin temelli örnekler olduğunu gözlemledim.”*

K11: *“İki şekilde de uygulanıyor bazen metin üzerinden bazen ise metinden tamamen kopuk bir biçimde ve kural verilerek anlatılıyor. Bu aslında öğretmenin zamanına bağlı olarak değişiyor.”*

Araştırmanın üçüncü sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarından (anlatma yöntemi, soru cevap, tümevarım, tümdengelim, drama, tartışma vb.) en çok hangilerine başvurulmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Dil Bilgisi Öğretiminde Başvurulan Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Düz anlatım	28	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K32, K33, K35, K36
Soru cevap	28	K2, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37
Tümdengelim	20	K4, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K24, K25, K26, K28, K31, K32, K33, K34, K37
Tümevarım	4	K23, K27, K29, K30
Tartışma	2	K21, K31

Tablo 3’te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretilirken en çok düz anlatıma (f=28) ve soru cevap tekniğine (f=28) başvurulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte tabloda yer alan bulgulara göre katılımcılar dil bilgisi öğretiminde tümdengelim (f=20) tümevarıma (f=4) göre daha fazla tercih edildiğini ifade etmiştir. Bulgulara göre dil bilgisi öğretiminde başvuru bir diğer teknik tartışmadır ancak buna diğerlerine kıyasla çok daha az (f=2) başvurulmaktadır. Aşağıda bu yöntem, teknik ve yaklaşımları ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K7: *“En çok anlatma yöntemi kullanılıyor. Öğretmen dersi hep kendisi anlatıyor yani sunuş yöntemi kullanılıyor. Soru cevap yöntemi de kullanılıyor. Öğretmen bazen örneklerde ne olduğunu, kuralı vs. soruyor. Konuyu söyledikten sonra konu hakkında ne bildiklerini soruyor. Bazen, çok nadir olsa da tartışma yöntemi de kullanılıyor. Konuyla ilgili örnekler üzerinden tartışma yapılıyor.”*

K12: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi yapılırken daha çok düz anlatım, soru-cevap, tümdengelim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Öğretmen dersin başında ve devamında konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirecek sorular sormaktadır. Kaldığı yerden anlatma yöntemiyle devam etmektedir. Konu anlatımı kural ve tanım odaklıdır. Örneğin zamirler işlenecek ise önce zamirlerin ne olduğundan ve tanımından bahsedilir. Daha sonra alt başlıklarına geçilir. Yani genelden özele bir işleyiş vardır.”*

K20: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi anlatım yöntemi, tümdengelim ve soru-cevap teknikleri bağlamında yapılmaktadır. Öğretilecek dil bilgisi konusu genelden özele şeklinde anlatım yöntemiyle verilmektedir. Önce genel kavram verilir tanımı yapılmaktadır. Örnekler verilmektedir ve öğrencilerden örnekler vermeleri istenmektedir. Anlatılanlarla ilgili öğrencilere sorular sorulup cevaplar alınmaktadır.”*

K24: *“Dil bilgisi öğretimi yapılırken genellikle geleneksel eğitim anlayışının benimsediği tümdengelim, soru cevap ve anlatım yöntemi uygulanmaktadır. Dersler genellikle öğretmenin*

*konuyu anlatıp örnekler vermesiyle işleniyor. İlk olarak konunun kuralları veriliyor daha sonra örnekler verilerek konunun anlaşılması sağlanıyor."*

Araştırmanın dördüncü sorusu "Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde öğrenme-öğretme ilkeleri nasıl uygulanmaktadır?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Dil Bilgisi Öğretiminin, Öğretimin Temel İlkelerine Uygunluğu

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Evet	26	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K32, K33, K34, K36
Kısmen	6	K2, K13, K19, K23, K31, K35
Hayır	5	K6, K9, K15, K26, K37

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları okullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla (f=26) öğretimin genel ilkelerine uygun bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte tabloda yer alan bulgulara göre daha az rastlansa da (f=6) bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin öğretim temel ilkelerine kısmen uygun bir biçimde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ancak her iki duruma göre nispeten daha az (f=5) rastlansa da bazı katılımcılar okullarda dil bilgisi öğretiminde bu temel ilkelere uygun davranılmadığını belirtmiştir. Aşağıda staj yaptıkları okullarda dil bilgisi öğretiminin, öğretimin genel ilkelerine uygun bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

*K3: "Öğrencilerin daha önceki öğrenmeleri kontrol edilerek bilinenden hareketle yeni konu öğretilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri kontrol edilerek düzeye uygun şekilde öğretim yapılmaktadır. Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi ilkelere uygun davranılmaktadır."*

*K5: "Benim uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi somuttan soyutta, bilinenden bilinmeyene gibi öğretimin temel ilkelerine uygun olarak gerçekleştiriliyor. Öğretmen bilinenden bilinmeyene ilkesini uyguluyor. Mesela bu derste çekim eklerini işlediysen haftaya yapım eklerini işliyor. Yapım ekleri konusuna geçmeden önce çekim ekleriyle ilgili hatırlatmalarda bulunuyor. Bu şekilde olunca öğrencilerin karışıklık yaşamaması önleniyor ve yapım ekleri konusuna daha iyi odaklanmaları sağlanıyor."*

*K7: "Basitten zora gidiliyor. Bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkeleri gözetiliyor. Mesela isimler konusu işlenmeden sıfatlar anlatılmıyor. Örnek verilirken öncelikle öğrencinin hayatından, bildiği yakın çevresinden ve somut örnekler vermeye çalışılıyor."*

Araştırmanın beşinci sorusu "Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde hangi kaynaklardan yararlanılmaktadır?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:



**Tablo 5.** Dil Bilgisi Öğretiminde Yararlanılan Kaynaklar

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Hem Türkçe ders kitabından hem de yardımcı kaynaklardan yararlanılmaktadır.	19	K2, K4, K5, K7, K8, K11, K14, K16, K19, K20, K21, K23, K24, K27, K28, K31, K32, K34, K36
Ders kitabından yararlanılmaktadır.	10	K1, K3, K6, K10, K12, K13, K18, K22, K33, K35
Sadece yardımcı kaynaklardan yararlanılmaktadır.	8	K9, K15, K17, K25, K26, K29, K30, K37

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde en çok (f=19) hem ders kitabından hem de yardımcı kaynak kitaplardan yararlandığını, ikisinin birden kullanıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte nispeten daha nadir görülse de bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminde sadece ders kitabından (f=10) veya sadece kaynak kitaplardan (f=8) yararlandığı ifade etmiştir. Aşağıda ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde genel olarak (f=19) hem ders kitabından hem de yardımcı kaynak kitaplardan yararlandığı, ikisinin birden kullanıldığı yönünde görüş belirten katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: *“Uygulama okulumuzda öğretmenimiz Türkçe dersini, iki saat Türkçe ders kitabı, iki saat dil bilgisi konusu, iki saat de kitap okuma ve test çözümü olarak ayırmış durumdadır. Öğretmenin MEB kazanımlarını içeren testler ve test fotokopisi dağıttığını gözlemledim. İkisi de orantılı bir şekilde işlenmektedir diyebilirim gözlemlediğim kadarıyla.”*

K4: *“Dil bilgisi için ders kitaplarında genel olarak bir konuyla alakalı bir örnek/etkinlik olduğu için çok yetersiz kalmakta ve bu yüzden de ders kitabı dışında yardımcı kaynaklardan da test çözdürülmekte ya da etkinlik yaptırılmaktadır.”*

K7: *“Konu anlatımında öğretmen genelde yardımcı kitaplardan, kaynaklardan daha çok yararlanıyor. Etkinlik yaptırılırken, metin okunurken Türkçe ders kitabı kullanılıyor. Üst sınıflarda da daha çok yardımcı kaynak kullanılıyor. Sınava hazırlandıklarından soru çözümleri yardımcı kaynaklardan yapılıyor.”*

K20: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretiminde hem Türkçe ders kitabından hem de ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanılmaktadır. Konu anlatımı yapıldıktan sonra Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri yapılmaktadır. Ayrıca yardımcı kaynaklar da (çalışma kâğıtları, yaprak testler) sınıf ortamına getirilerek bunlardan dil bilgisi öğretiminde yararlanılmaktadır.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri okullarda dil bilgisi öğretimi sırasında genellikle yardımcı kaynakların ders kitaplarında yer alan konuların pekiştirilmesi için kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar gözlem yaptıkları okulda dil bilgisi öğretiminde yalnızca yardımcı kaynaklardan veya yalnızca ders kitaplarından yararlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K9: *“Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve okullara gönderilen kitapların hiçbiri kullanılmıyor. Sadece bir yardımcı kaynak kitap ile ders işleniyor. Bu kitap muhteva bakımından yalnızca dil bilgisi konularını kapsamaktadır.”*



K12: *“Uygulama okulunda yardımcı kaynak kullanımı tercih edilmemektedir. Sadece ders kitabından ilerlenmekte bu kitaplarda yer alan etkinlikler tamamlanmaktadır.”*

### Tartışma

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla okuma, yazma gibi dil becerilerinden bağımsız bir şekilde ayrı bir ders gibi ele alındığına işaret etmektedir. Erdem ve Çelik (2011) öğretmenlerin çoğunun dil bilgisini ayrı bir ders gibi gördüğünü bu nedenle Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde ona yer vermeyip ayrı bir ders olarak ele aldığını ifade etmiştir. Ekinci-Çelikpazu (2015) da ortaokullarda dil bilgisi öğretimi için genellikle ayrı bir ders saati ayrıldığını doğrulamaktadır. Oysa 2005 yılından bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenmiş olan yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisi öğretimi okuma, yazma gibi dil becerileri ile birlikte ele alınmalıdır. Göçer ve Arslan (2018) dil bilgisinin ancak konuşma, yazma gibi beceriler ile birlikte ele alındığında amacına ulaşabileceğini ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretiminin sıklıkla okuma, yazma gibi dil becerilerinden bağımsız bir şekilde ayrı bir dersmiş gibi ele alınmasının nedeni öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin amacı konusunda yeterli bilince sahip olmaması olabilir. Nitekim Göçer ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada dil bilgisinin yeri, amacı ve işlevi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu konularda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi yararlı olacaktır. Nitekim yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisi öğretimi bir amaç hâline getirilmemeli, dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için bir araç olarak onlarla bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin büyük oranda metin merkezli olarak gerçekleştirilmediğine işaret etmektedir. Yılmaz ve Dilidüzgün (2019) çağdaş dilbilim çalışmalarının sonucu olarak metnin; iletişimin temel birimi olarak kabul edildiğini, dilsel yapıların metin oluşturmak için araç olduğunu ve bu nedenle metin temelli dilbilgisi öğretiminin temel alınması gerektiğini ifade etmiştir. Dil öğretiminde metinler aracılığıyla çeşitli görevler ve etkinlikler gerçekleştirilmekte, bu ise öğrencilerin etkin olarak sürece katılmalarına aracılık etmektedir (Hamzadayı ve Şentürk, 2020, s. 96). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminden beklenen etkinliklerin metin temelli olmasıdır (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Nitekim yapılandırmacı anlayışla hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na da bakıldığında dil bilgisi konuları ile ilgili etkinliklerin metin temelli hazırlandığı görülebilir. Metin temelli öğretim bağlamdan hareketle öğretimin önünü açacaktır. Bu durum ise dil bilgisi öğretiminde karşımıza çıkan sorunlardan biri olarak belirtilen (Kansızoğlu ve Sulak, 2018; Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 287) ezberci ve kuralcı öğretim anlayışının önüne geçilerek anlamı ve işlevi ön plana çıkaran anlayışın benimsenmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma bulguları dil bilgisi öğretiminin metinden kopuk, ayrı bir ders gibi ele

alınmasının nedeninin uygulamadaki kolaylık olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim katılımcı ifadeleri bu şekilde konuların daha hızlı ve basit bir şekilde geçilebildiğine vurgu yapmaktadır.

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin sık başvurulan teknikler arasında olduğuna işaret etmektedir. Yaman ve Süğümlü (2009) dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşılamamasının en büyük nedenlerinden birinin geleneksel, düz anlatım yoluyla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim anlayışı olduğunu ifade etmiştir. Salman ve Aydın (2018) geleneksel öğretim anlayışına sahip öğretmenlerin en çok düz anlatımı tercih ettiklerini, ancak dil bilgisi öğretiminde bu geleneksel anlayışın terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yerine öğrenciyi aktif kılarak onun bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırması için sezdirmeye başvurulması başarıyı artıracaktır. Nitekim Altunkaya ve Erdem (2013) dil bilgisi kurallarının öğretiminde ezbere yönlendiren düz anlatım gibi teknikler yerine yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayacak dramatizasyon gibi yöntemlerin kullanılmasının öğrenilenlerin beceriye dönüşmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kardeş (2014) geleneksel uygulamalar yerine yaparak, yaşayarak, sorgulayarak, araştırarak gerçekleştirilen bir dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini dile getirmiştir. Ancak bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde düz anlatım ve soru cevap tekniğinin sık kullanıldığına, iş birlikli, öğrenci katılımını teşvik eden yöntem ve tekniklere sık yer verilmediğine işaret etmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri sınav odaklı eğitim-öğretim anlayışı olabilir. Nitekim Balcı ve Melanlıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenmeyi önemli görme nedenlerinden biri sınavlardır.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde tündengelim, tümevarıma göre daha sık kullanıldığına işaret etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte tümevarımın da dil bilgisi öğretimindeki gerekliliği ve yararları sıklıkla vurgulanmıştır (Bahar, 2015). Ancak araştırma bulguları tümevarımın ortaokullarda neredeyse hiç kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum ise ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde 2005 yılından bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın hâlen tam olarak uygulamaya geçirilemediğine işaret etmektedir.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora gibi öğretimin temel ilkelerine genel olarak uygun hareket edildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular daha az rastlanan bir durum olsa da bazı okullarda bu temel ilkelere uyulmadığına da işaret etmektedir. İşcan ve Kolukısa (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının genellikle düz anlatımla işlendiği, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmediği ve dil bilgisinin bir kurallar yığını gibi algılandığı ifade edilmiştir. Oysa yapılandırmacı anlayışta somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru ilerlenmektedir (Güneş, 2013). Bu araştırmada ise bulgular dil bilgisi öğretiminde düz anlatımın genel

olarak devam ettiğine ancak öğretimin temel ilkelerine genel olarak uygun davranıldığına işaret etmiştir. Bu durum dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki durumunda bazı değişikliklerin meydana geldiğini ancak hâlen davranışçı yaklaşımın benimsettiği anlayışların da devam ettiğini göstermektedir.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretimi bağlamında genellikle hem ders kitaplarının hem de yardımcı kaynak kitapların birlikte kullanıldığını göstermiştir. Bununla birlikte bulgular nispeten daha nadir görünse de dil bilgisi öğretiminde sadece ders kitaplarından veya sadece yardımcı kaynak kitaplardan yararlanan okulların da olduğunu göstermiştir. İşcan ve Kolukısa (2005) öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç gereç kullanmadığını veya kullanmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulguları ise dil bilgisi öğretiminde genel olarak ders kitaplarından yararlandığını ancak bununla birlikte yardımcı kaynak kitaplara da başvurulduğunu göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde başarı elde edilebilmesi açısından kullanılan ders kitapları ve diğer araç gereçler oldukça önemlidir (Erdem, 2008). Ancak Kanat (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türkçe ders kitaplarının metinlerin işlenen dil bilgisi konularından örnekler içermesi bakımından yeterince özenli hazırlanmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle ders kitaplarının ve özellikle bu kitaplarda yer alan metinlerin dil bilgisi konuları ile ilgili işlevsel örnekler içermesi bakımından özenli hazırlanması yararlı olacaktır.

Bulgular genel olarak ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmek için araç olarak değil amaç olarak ele alındığına işaret etmektedir. Oysa Türkçe öğretmenleri eğitim-öğretim etkinliklerinde dil bilgisinin amaç değil, araç olduğunu unutmamalıdır (Dolunay, 2010). Yeni dil bilgisi anlayışında dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, araçtır çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için öğretilmektedir (Güneş, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç olmaktan çıkarak temel dil becerilerinin kazandırılması için araç olarak görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrenilen dilin hayatın her aşamasında işlevsel olarak kullanılabilmesidir (Göçer ve Arslan, 2018). Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin aslında dil becerilerini geliştirmek, yani dili kullanma becerisi bakımından daha yetkin bireylerin yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği unutulmamalıdır. Ancak elde edilen bulgular ortaokullarda dil bilgisinin günümüzde uygulamadaki durumunun genel olarak bu anlayışla örtüşmediğini göstermektedir. Bu yüzden bu duruma neden olan unsurların araştırılması önem kazanmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri sınav odaklı eğitim anlayışı olabilir. Nitekim katılımcı ifadeleri ortaokullarda sınav odaklı eğitimin ön plana çıkarak dil bilgisi öğretiminde dil becerilerini geliştirmekten ziyade dil bilgisi konularının öğretilmesinin böylece öğrencilerin sınavda dil bilgisi ile ilgili soruları çözebilmelerinin başlı başına bir amaç hâline getirildiğine işaret etmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırmada elde edilen bütün bulgular ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda 2005 yılından bu yana Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı anlayış benimsenmiş olmasına rağmen günümüzde ortaokullarda hâlihazırda uygulanmakta olan dil bilgisi öğretiminde geçmişten gelen davranışçı yaklaşımın izlerinin hâlen devam ettiği söylenebilir. Nitekim araştırmada elde edilen bulgular ortaokullarda sıklıkla dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders olarak ve amaç olarak ele alındığına, metinden ve bağlamdan kopuk bir dil bilgisi öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde sık sık düz anlatımın ve soru cevap tekniğinin kullanıldığına ve tümdengelim başvurduğuna işaret etmektedir. Bu durum öncelikle davranışçı anlayışın devam edegelen bu izlerinin ortadan kaldırılması için neler yapılabileceğinin belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuçlar günümüzde ortaokullarda uygulanan dil bilgisi öğretim anlayışının birçok noktada (bakış açısı, başvuru yöntem ve teknikler vb.) 2005'ten bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında benimsendiği belirtilen yapılandırmacı anlayışla uyuşmadığını; alanyazında da belirtilen bazı sorunların hâlen devam ettiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda bu durum birkaç farklı nedenden kaynaklanıyor olabilir: Bu nedenlerden biri sınav odaklı eğitim anlayışı ve Türkiye'deki sınav sisteminde yer alan LGS, YKS gibi sınavlarda dil bilgisini amaç olarak ele alan, doğrudan dil bilgisi kuralları hakkındaki bilgiyi ölçmeye yönelik soruların yer alması olabilir. Bu nedenle sınavlarda dil bilgisi ile ilgili soruların doğrudan ve yalnızca dil bilgisi kurallarını ölçme yerine dolaylı olarak diğer dil becerilerinin içerisinde dil bilgisini ele alan sorular olarak hazırlanması yararlı olabilir. Bir diğer sebep özellikle öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin amacı ve işlevi hakkında yeterli bilince sahip olmaması olabilir. Bir diğer sebep ise özellikle ileri yaşlardaki öğretmenlerin davranışçı eğitim anlayışı ile eğitim almış olmaları veya yapılandırmacı anlayışla öğretim konusunda yeterli uygulama becerisine sahip olmaması olabilir. Bu hususlarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminin amaç ve işlevine yönelik eğitimle birlikte yapılandırmacı anlayışla dil bilgisi öğretimi bağlamında uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim almaları yararlı olabilir.

Bu araştırmada dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu ortaya konularak uygulamadaki sorunların devam edip etmediği hakkında çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmanın sınırlılığı olarak sorunların nedenleri sorgulanmamıştır. Bu başlı başına kapsamlı bir araştırma konusu olabilir. Bu nedenle alanyazının işaret ettiği ve bu araştırmanın bulgularının hâlen devam ettiğini gösterdiği sorunların nedenlerini detaylı olarak araştırın ve çözüm önerileri sunan araştırmaların gerçekleştirilmesi alana katkı sunacaktır.

### Kaynaklar

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2013). Hükümlü ve tutuklulara sıfatlar konusunun dramatizasyon yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 27-41.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 77-89.
- Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2020). Dil bilgisi öğretiminde içerik ve kapsam. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 53-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2015). Dil ve anlatım 11. sınıf ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 9-26.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin "dil bilgisi"ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansımaları. *Karadeniz Araştırmaları*, XVII(67), 813-834.
- Bayat, N. (2020). Dil bilgisi ve dil becerileri. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 171-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 43-55.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışılabilir konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 274-290.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 275-284.
- Ekinci-Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 333-360.

- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Göçer, A. & Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- Göçer, A. & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Hamzadayı, E. & Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 53-71). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kansızoğlu, H. B. & Sulak, S. E. (2018). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038525>
- Karagöz, M. & Oryaşın, O. U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Kardaş, M. N. (2014). İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 603-622.
- Kerimoğlu, C. & Aksu-Raffard, C. (2020). Dilbilgisini neden öğretemiyoruz? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 281-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Kokkokoğlu, H. & Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1316-1337. <https://doi.org/10.16916/aded.989097>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Öztürk, J. & Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Salman, B. & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304>
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Van Rijt, J. H. M & Coppen, P. J. M. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2), 175-199. <https://doi.org/10.1075/pl.21017.dov>
- Yaman, H. & Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 144, 56-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234.
- Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.

### Extended Summary

Grammar examines the sound, form, sentence and text structure of a language and reveals its meaning and functions (Güneş, 2013). Ability to be proficient in using language requires mastery of the rules of the language in question and the ability to use them in the context. It is related to the language knowledge of the individual. The main purpose of language teaching is to make individuals competent in using a language. It is about knowing the rules, structure and features of the language in question. Knowledge on the rules, structure and features of the language is related to the field of grammar. Therefore, grammar teaching is handled in the context of language teaching and is seen as important in terms of language teaching. As a matter of fact, Zhang (2009) emphasized that grammar teaching is important and necessary in language teaching and stated that grammatical competence is one of the communicative competences.

One of the prominent problems in grammar teaching is the continuation of the behaviorist approach and, as a result, rote learning approach (Kerimoğlu and Aksu-Raffard, 2020, p. 289). However, in the Turkish language curricula that have been followed since 2005, grammar teaching with a constructivist approach is aimed. Another problem encountered in grammar teaching is that grammar teaching is carried out in a way that is disconnected from other language skills. However,



grammar teaching should be carried out in harmony with language skills. Otherwise, it will not be able to go beyond memorization (Erdem, 2008). Another problem encountered in grammar teaching is repudiating a text-centered teaching approach and trying to teach grammar subjects away from the text and context. However, Azizoğlu and Okur (2020, p. 64) stated that it is important to make use of texts to concretize grammar topics and to give examples from texts in terms of making the grammar rules more functional in practice by going beyond memorization. Another problem encountered in grammar teaching until recent years is the continuation of the teacher-centered teaching approach (Kansızoğlu and Sulak, 2018). However, Çolak (2013, p. 174) stated that grammar should be designed as an area that is learned and transformed into an outcome, not taught.

When the literature was reviewed, no study was found in recent years to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools. As an exception, in a study conducted by Ekinci-Çelikpazu (2015) on the issue, it was determined that teachers in secondary schools generally treat grammar teaching as a separate class hour. For this reason, it is aimed in the research to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools and to make inferences about whether the above-mentioned problems encountered in grammar teaching continue. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. According to teacher candidates, how is grammar taught together with language skills in secondary schools where they have the opportunity to observe?
2. According to teacher candidates, how are texts used in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?
3. According to teacher candidates, which of the grammar teaching approaches, methods, and techniques are most used in secondary schools?
4. According to teacher candidates, how are learning-teaching principles applied in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?
5. According to teacher candidates, which resources are used in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?

This research was designed and conducted in accordance with the case study, one of the qualitative research designs. In this study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The study group of the research consisted of 37 Turkish language teaching senior students who made observations in secondary schools in Nevşehir city center for six weeks and volunteered to participate in the research. In the study group, nine of the participants were male and 28 were female. An interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. There were six sections in the interview form and there was a question asked to explain in each of these six sections. In the analysis of the data obtained through the

interview form, descriptive analysis was used. The main data source in this study is the opinions of Turkish teacher candidates, who had the opportunity to observe in secondary schools for six weeks, based on their observations.

The findings showed that in most of the schools observed, grammar teaching was treated as a separate subject independent of language skills such as reading and writing. In addition, the findings showed that grammar teaching in the observed secondary schools was not mostly text-centered. Based on the findings, the most frequently used techniques in grammar teaching in secondary schools where observations were made were direct instruction method and question-answer techniques. Based on the findings, deduction was used more frequently than induction in grammar teaching in secondary schools. The findings showed that grammar teaching in secondary schools was generally considered as a goal rather than a tool to improve language skills. It was also found that the principles of teaching such as from concrete to abstract, from known to unknown, from easy to difficult in grammar teaching in secondary schools were generally followed. Furthermore, both textbooks and supplementary resource books were generally used together in the context of grammar teaching in secondary schools. However, although the findings seemed relatively rare, they also indicated that there were schools where only textbooks or only supplementary resource books were used in grammar teaching.

The results indicate that the traces of the behavioral approach and some of the problems mentioned in the literature continue in grammar teaching which is currently in practice in secondary schools. In future studies, investigating the reasons for this situation and offering solutions in line with these reasons will contribute to the field of grammar teaching. The findings of this study indicate that the reason for these problems may be due to the understanding of exam-oriented education and the fact that the questions about grammar in exams such as LGS, YKS directly assess the knowledge about grammar rules. For this reason, it may be beneficial to prepare grammar questions in exams not only for assessing grammar rules, but also questions that indirectly address grammar within other language skills. Another reason why the traces of the behaviorist approach continue may be that especially the older teachers have been trained with a behavioral education approach. In this regard, it may be beneficial for older teachers to receive practical in-service training in the context of grammar teaching with a constructivist approach.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunun 27.04.2022 tarih ve 05.121 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Okuma İnancı ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

## Examination of Home Early Literacy Environment and Reading Beliefs of Mothers with Preschoolers in Terms of Demographic Variables

Lütfiye Coşkun

### Yazar Bilgileri

**Lütfiye Coşkun**   
Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık  
Üniversitesi, Temel Eğitim,  
[lutfiyeseven@hotmail.com](mailto:lutfiyeseven@hotmail.com)

### ÖZ

Çocukların ileri dönem akademik ve sosyal başarıları üzerinde etkili olan erken okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi dönem boyunca aileler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ailelerin bu becerileri desteklemeye yönelik evde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve sahip oldukları okuma inançları üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin incelenmesi ise çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sunma açısından önemlidir. Bu çalışmada çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inançlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmannın evrenini Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların anneleri, araştırmannın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 191 çocuğun annesi oluşturmaktadır. Araştırmannın verileri "Demografik bilgi formu", "Ebeveyn okuma inancı ölçeği" ve "Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde anne yaşı, anne öğrenim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin etkili olduğu, ancak çocuk yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığını göstermiştir. Anne okuma inancı üzerinde ise anne öğrenim düzeyinin etkili olduğu, ancak anne yaşı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığı görülmüştür.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Ev Erken Okuryazarlık Ortamı  
Ebeveyn Okuma İnancı  
Erken Okuryazarlık Becerisi

### Keywords

The Home Early Literacy  
Environment  
Parent Reading Belief  
Early Literacy Skills

### Makale Geçmişi

Geliş: 15.10.2022  
Düzeltilme: 04.02.2023  
Kabul: 28.02.2023

### ABSTRACT

Early literacy skills, which are effective on the future academic and social success of children, should be supported by families throughout the preschool period. It is important to examine the variables that may be effective in the practices that families perform at home to support these skills and parental reading beliefs since they can contribute to the early literacy skills of the children. This study aimed at examining the reading beliefs of mothers of preschoolers and home early literacy environment based on mothers' age, education, socioeconomic level, as well as child age and child's preschool education duration. In the study, in which correlational survey method was used, the population of the study consisted of mothers of children who were attending independent kindergartens affiliated with Kilis Provincial Directorate of National Education and the sample consisted of mothers of 191 children selected using the simple random sampling method among children attending these independent kindergartens in the 2021-2022 Academic Year. The data for the study were collected using a "Demographic information sheet", "Parent reading belief scale", and "Home early literacy environment scale". Findings showed that the home early literacy environment was affected by mother age, mother education, and socioeconomic level; however, child age and duration of preschool education were found to be not effective. On the other hand, mother education was found to be effective on parent reading belief; whereas, mother age, socioeconomic level, child age, and duration of preschool education were not effective.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atf

Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 425-452.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1189625>

## Giriş

Doğumdan itibaren kazanılmaya başlayan erken okuryazarlık becerileri çocukların ileri dönemlerdeki sosyal ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cooper, Moore, Powers, Cleveland ve Greenberg, 2014). Yapılan birçok boylamsal çalışmada çocukların anaokulunda sahip oldukları bu beceri düzeylerinin diğer eğitim kademelerindeki okuryazarlık beceri düzeylerini önemli derecede yordadığı ortaya konmuştur (Justi, Henriques ve Justi, 2021; Shatil, Share ve Levin, 2000). Bu sebeple okul öncesi dönem boyunca çocukların evde ve okulda erken okuryazarlık becerileri bakımından aileleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemi çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek amacıyla çocuklara nitelikli bir ev erken okuryazarlık ortamının sunulması ise üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Dynia, Purtell, Justice, Pratt ve Hijlkema (2020) bir çocuğun evini okuryazarlıkla ilgili ilk deneyimlerini edindiği yer olarak tanımlarken bu deneyimlerin çocuğun daha sonraki yıllarda oluşabilecek okuma inancı, okuma becerisi ve okuma davranışlarını etkileme potansiyeline sahip olduğunu vurgular.

Ev erken okuryazarlığı ortamı, çocuğun okuryazarlık gelişimini desteklemek amacıyla evde gerçekleştirilen zengin etkinlikler ve çocuğa sunulan deneyimler olarak tanımlanırken (Van Tonder, Arrow ve Nicholson, 2019), benzer şekilde bu kavramın çocuklarının okuma, yazma ve dil becerilerini desteklemeye çalışan aileler tarafından çocuklarına sunulan fırsatlar, tutumlar ve etkinlikleri temsil ettiği vurgulanır (Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling, 2017). Ev erken okuryazarlık ortamı ebeveynlerin bireysel okuma alışkanlıkları, ailece gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, kütüphane ziyareti sıklıkları ve evlerinde yer alan kitap sayıları gibi hususlardan oluşan çok yönlü bir yapıya sahiptir (Niklas, Wirth, Guffler, Drescher ve Ehmig, 2020).

Ev okuryazarlık çevresini özel kategorilere ayırarak bu çevre ile ilgili model oluşturan ilk araştırmacılardan biri olan Teale ve Sulzby (1986) ev okuryazarlık çevresi modelinde aktif ve pasif olmak üzere iki okuryazarlık çevresinden bahsetmektedir. Bu modelde aktif çevre, çocuğun kitap okuma ve harf öğrenme gibi doğrudan okuma yazma ile ilişkili etkinliklere katılmasına olanak sağlayan çevre olarak tanımlanırken pasif çevre, çocuğun evdeki diğer aile üyelerinin okuryazarlıkla ilgili davranışlarını gözlemleyip model almasına olanak sağlayan çevre olarak tanımlanır. Sénéchal ve Lefevre (2002) ise oluşturmuş olduğu ev okuryazarlık modelinde resmi ve gayri resmi okuryazarlık deneyimleri olmak üzere iki etkinlik türünden bahsetmektedir. Bu modelde çocukla birlikte kitap okuma gibi bir etkinlik gayri resmi bir deneyim olarak ele alınırken çocuğa harf ve hece öğretme gibi etkinlikler resmi deneyimler kapsamında yer alır. Evde çocuklara sunulan fırsatlar ve kaynaklar çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bakıcılar ve ebeveynler tarafından çocuklara deneyimler yaşatılması ve çocukların bu kişileri rol model olarak benimsemesi çocukların öğrenmeye ve okuma yazma etkinliklerine olan ilgilerini etkiler (Baroody ve Diamond, 2012; Yeung ve

King, 2016). Evdeki okuma yazma materyalleri (Puglisi vd., 2017) ve çocukla birlikte evde yapılan etkinlikler (Zhang, Inoue, Shu ve Georgiou, 2020) çocukların okuma yazma becerilerini destekler.

Ev okuryazarlık çevresini incelemeye yönelik olarak yapılan birçok çalışmada bu çevrenin gerek doğrudan (Korucu, Litkowski ve Schmitt, 2020) gerek dolaylı (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018) gerekse ebeveyn okuma inançları aracılığıyla (DeBaryshe, 1995) çocukların dil ve okuma yazma becerileri üzerine olumlu katkılar sağlamış olduğu görülmüştür. Okuma yazma becerileri alanyazınında ev okuryazarlık çevresi üzerinde etkili olduğuna inanılan kavramlardan biri de ebeveyn okuma inancıdır. Birçok araştırmacının çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirirken ev okuryazarlık ortamı ve okuma inancı değişkenlerini birlikte ele alarak bu değişkenlerin etkisini ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir (DeBaryshe, 1995; Gonzalez vd., 2017; Niklas vd., 2020).

Ebeveyn okuryazarlık inançları, genel olarak, çocuklarının okuryazarlık ve dil gelişimi kazanımına ilişkin ailelerin sahip oldukları ebeveyn tutumları olarak ifade edilirken (Weigel, Martin ve Bennett, 2006) ebeveyn okuma inançları, çocuklarının okuma gelişimine ilişkin doğru olduğunu kabul ettikleri bilgiler ve fikirler olarak tanımlanmaktadır (Evans, Fox, Cremaso ve McKinnon, 2004). Yapılan çalışmaların çocuğunun okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahip olduğuna inanan ailelerin ev okuryazarlık etkinliklerine adanmışlık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (DeBaryshe, 1995; Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2006; Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Ayrıca okuma inancı düzeyi bakımından yüksek puanlara sahip ailelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimi açısından daha iyi oldukları da görülmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Serpell, Sonnenschein, Baker ve Ganapathy, 2002). DesJardin ve Ambrose (2010) bu durumu çocuklarının okuma yazma öğrenmesinde önemli bir role sahip olduğuna inanan ebeveynlerin, çocuklarına dil oyunları oynama, şarkılar söyleme, düzenli kütüphane ziyaretleri gerçekleştirme ve günlük okumalar yapma gibi zengin deneyimler yaşatarak okuma yazma becerilerini desteklediği şeklinde açıklar. Evans, Shaw ve Bell (2000) ise bir ebeveynin çocuğu için ilgi çekici kitaplar tedarik etmesini bile okuma yazma becerileri ile etkileşime geçmesi için çocuğa sunulan önemli bir fırsat olarak görür.

Ebeveynlerin sahip oldukları inançlar, çocuklarıyla birlikte yaptıkları rutin etkinliklerin ve ev ortamında çocuklarına sunmuş oldukları kaynak mevcudiyetinin belirlenmesi ile ortaya konabilir (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000; Weigel vd., 2006). Bronfenbrenner ve Morris'e (2006) göre ev okuryazarlık çevreleri arasındaki farklılıklar aile bağlamındaki demografik faktörlerin incelenmesiyle daha iyi anlaşılabilir. Anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk cinsiyeti ve çocuk yaşı gibi karakteristikler ev okuryazarlık çevresini etkileyebilir (aktaran Myrtil, Justice ve Jiang, 2019). Yapılan tüm bu çalışmalardan ve açıklamalardan hareketle ebeveyn okuma inançlarının ve ev okuryazarlık ortamlarının incelenmesi ve bu iki kavramın niteliğine katkı sağlayabilecek değişkenlerin etkisinin ortaya konmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Yurtdışında ev erken okuryazarlık ve ebeveyn okuma inancı konularına yönelik birçok çalışma gerçekleştirildiği görülürken Türkiye’de ev okuryazarlık ortamı (Coşkun ve Deniz, 2019; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Gengeç, Güldenöğlü ve Kargın, 2022; Karaahmetoğlu ve Turan, 2020) ve ebeveyn okuma inancı (İflazoğlu-Saban, Altinkamis ve Deretarla-Gul, 2018; Şimşek-Çetin ve Bay, 2019) üzerine yapılan araştırmaların oldukça yakın tarihli ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de de ebeveynlerin okuma inançlarının ve ev okuryazarlık çevrelerinin belirlenmesine ve bunun demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesine yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Gerek ev okuryazarlık ortamı gerekse ebeveyn okuma inancının çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesiyle, bu kavramların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanabilir. Çalışmanın çeşitli demografik değişkenleri gerek okuma inancı gerekse ev okuryazarlık çevresi bağlamında ele alıp incelemesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmada anne öğrenim düzeyi, anne yaşı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi demografik değişkenler olarak ele alınmıştır. Çalışmanın amacı annelerin ev okuryazarlık ortamlarının ve anne okuma inançlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Ev erken okuryazarlık ortamı anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Anne okuma inancı anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada annelerin çocuklarına sunmuş oldukları ev okuryazarlık ortamı ve sahip oldukları okuma inançlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemek amaçlanır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).



## Prosedür ve Etik Onay

Bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 07.04.2021 tarih ve 2021/09 toplantı sayılı kararı ile yürütülmüştür. Gerekli izin alındıktan sonra okul idarecileri, öğretmenler ve aileler çalışma içeriği ile ilgili olarak araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Annelere araştırmanın amacı ve ölçeklerin kullanımı ile ilgili bilgi, ölçeklerle birlikte ulaştırılmış, araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan annelerin ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde toplanmıştır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden toplam 191 çocuğun annesi oluşturmuştur. Bu annelerin 101'i 20-29 yaş arasında (%52,9), 66'sı 30-39 yaş arasında (%34,6), 24'ü ise 40-49 yaş arasında (%12,6) yer almaktadır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Grubunda Yer Alan Anne ve Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

<i>Demografik özellikler</i>		
<i>Anne yaşı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
20-29	101	52,9
30-39	66	34,6
40-49	24	12,6
<i>Anne öğrenim düzeyi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuryazar	18	9,4
İlköğretim	83	43,5
Lise	30	15,7
Lisans ve üstü	60	31,4
<i>Ailenin Sosyoekonomik düzeyi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Alt	15	7,9
Orta	160	83,8
Üst	16	8,4
<i>Çocuk yaşı (yıl)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
4 yaş	51	26,7
5 yaş	97	50,8
6 yaş	43	22,5
<i>Okul öncesi eğitim alma süresi (yıl)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 yıl	145	75,9
2 yıl	29	15,2
3 yıl	17	8,9

## Veri Toplama Araçları

### *Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK):*

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Sarıca vd. (2014) tarafından 5-6 yaş grubu çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki maddelerin 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan "2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"nda yer alan kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamalardaki etkinliklerle paralellik

göstermesinden hareketle bu çalışmaya 4 yaş çocukları da dâhil edilmiştir. Ülkemizde kullanılmakta olan mevcut okul öncesi eğitimi programının 4, 5 ve 6 yaş olmak üzere üç farklı yaş grubunun eğitimine yönelik olarak oluşturulması ve program kapsamında yer alan kazanım ve göstergelerin tüm yaş grupları için ortak olmasından dolayı çalışmada 4 yaş çocuklarına yer verilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinde çocuğun doğduğu andan itibaren resmi eğitime başlayana kadar edinebileceği kitap okuma, ses oyunları oynama, çizme çalışmaları yapma gibi okuryazarlık deneyimlerine ilişkin etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikleri, bebeklikten itibaren her yaşta çocuğun deneyimleyebileceği göz önüne alınarak çalışmaya okul öncesi eğitim alan 4, 5 ve 6 yaş gruplarındaki çocuklar dâhil edilmiştir.

Okuma, yazma, birlikte kitap okuma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı olmak üzere dört faktörden oluşan ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri çocukların anne babaları ya da temel bakıcılarına yönelik olarak geliştirilmiş olup katılımcılar tarafından bireysel olarak doldurulmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlere göre elde edilen dört faktörün toplam varyansın %54,81'ini açıkladığı bulunmuştur. Okuma olarak adlandırılan ilk faktör varyansın %17,53'ünü, yazma olarak adlandırılan ikinci faktör varyansın %13,87'sini, sesbilgisel ve yazı farkındalığı olarak adlandırılan üçüncü faktör %12,99'unu, birlikte kitap okuma olarak adlandırılan dördüncü faktör ise varyansın %10,43'ünü açıklamaktadır. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma boyutu için sırasıyla .84, .84, .77 ve .70 olarak belirlenmiştir.

#### ***Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (EOİÖ):***

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (Parent Reading Belief Inventory), Debaryshe ve Binder (1994) tarafından ebeveynlerin çocuklarına sesli okuma yapma süreçlerini ve okuma amaçları hakkındaki inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin okumaya ilişkin inançlarına, okumayla ilgili uygulamalarına ve kendilerini çocuklarının öğretmeni olarak görmelerine ilişkin özyeterlik algılarına yönelik maddelerden (Bir kitabı okurken, çocuğuma birçok soru sorarım. Bir kitabı okurken, çocuğumdan kitap hakkında soru sormasını isterim. Çocuğumla kitap okumaktan keyif alıyorum. Ebeveyn olarak, çocuğumun gelişiminde önemli bir role sahibim. Ebeveynler, evde çocuklarına bir şeyler öğrettikleri zaman çocuklar okulda daha başarılı olurlar.) oluşmaktadır. Ölçek dörtlü likert tipi seçeneklerden (4=kesinlikle katılıyorum, 3=katılıyorum, 2=katılmıyorum 1=kesinlikle katılmıyorum) oluşmaktadır. Orijinal ölçek çevresel etki, kaynaklar, bilgi kaynağı, okuma yönergesi, sözel katılım, olumlu etki ve öğretimin etkililiği olmak üzere yedi alt boyuttan ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Şimşek-Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından yapılan analizler neticesinde tüm maddelerin yedi alt boyutta anlamlı

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan uyum indekslerine ilişkin değerler  $X^2/sd=5,72$  CFI=.90, NNFI=.90, NFI=.90 IFI=.90 şeklinde belirlenmiştir. Ölçek faktörleri arasındaki ilişkileri gösteren bütün katsayıların yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının .45 ve .87 arasında değiştiği, ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısının ise .79 olduğu sonucuna varılmıştır. Iflazoğlu-Saban vd. (2018) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise uyum indeksleri  $X^2/sd=2,819$ , RMSEA=.067, SRMR=.056, GFI=.91, CFI=.93, IFI=.93 olarak hesaplanmış, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının ise .48 ve .87 arasında değiştiği bulunmuştur.

Her iki uyarlama çalışmasında da 8. ve 30. maddelerin faktör analizlerinde düşük değerlere sahip olduğu bulunmuş ve iki maddenin (Madde 8: Çocuğum okula gittiği zaman, öğretmeni ihtiyacı olan şeyi öğretiyor; bu nedenle bu konuda endişelenmeme gerek yok, Madde 30: Çocuğum, okumayı öğrenmek için çok küçüktür) çıkarılması uygun görülmüştür.

#### ***Demografik Bilgi Formu:***

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu; anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk cinsiyet, çocuk yaşı, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası olmak üzere sekiz sorudan oluşmaktadır.

#### **Verilerin Analizi**

Annelerin ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inanç puanlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla post hoc test olarak Tukey testi uygulanmıştır.

#### **Bulgular**

Annelerin ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inanç puanlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgulara ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir. Annelerin anne okuma inançlarının ve ev erken okuryazarlık ortamlarının, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre n, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Annelerin Okuma İnançları ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamları Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Bağımsız değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>Ebeveyn Okuma İnançları (EOİÖ) X (Ss)</i>	<i>Ev Erken Okuryazarlık Ortamı (EVOK) X (Ss)</i>
<b>Anne yaşı</b>			
20-29	101	110,29 (10,22)	65,61 (11,59)
30-39	66	113,41 (8,30)	67,30 (12,23)
40-49	24	113,37 (6,71)	59,50 (13,47)
<b>Anne öğrenim düzeyi</b>			
Okuryazar	18	110,38 (14,99)	66,88 (9,83)
İlköğretim	83	109,49 (8,70)	60,93 (8,61)
Lise	30	113,56 (7,70)	65,83 (12,91)
Lisans ve üstü	60	114,38 (7,92)	71,00 (14,42)
<b>Ailenin sosyoekonomik düzeyi</b>			
Alt	15	108,73 (14,91)	59,20 (12,58)
Orta	160	112,06 (8,68)	65,50 (12,00)
Üst	16	111,50 (8,78)	70,56 (12,33)
<b>Okul öncesi eğitim alma süresi (yıl)</b>			
1 yıl	145	112,09 (9,44)	65,49 (12,10)
2 yıl	29	110,34 (9,73)	67,82 (12,00)
3 yıl	17	111,23 (7,28)	60,76 (12,33)
<b>Çocuk yaşı (yıl)</b>			
4 yaş	51	111,41 (11,10)	67,90 (11,59)
5 yaş	97	111,14 (8,80)	64,54 (12,23)
6 yaş	43	113,53 (7,92)	64,48 (13,47)

Tablo 2 incelendiğinde anne yaşı açısından 30-39 yaş grubundaki annelerin diğer yaş gruplarındaki annelere göre hem okuma inancı hem de ev erken okuryazarlık ortamı bakımından daha yüksek puan ortalamasına ( $X_{EOİÖ}=113,41$ ;  $X_{EVOK}=67,30$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Anneler öğrenim düzeyi açısından değerlendirildiğinde lisans ve üstü düzeyindeki annelerin gerek anne okuma inancı gerekse ev erken okuryazarlık ortamı bakımından diğer öğrenim düzeylerindeki annelerden daha yüksek puan ortalamasına ( $X_{EOİÖ}=114,38$ ;  $X_{EVOK}=71,00$ ) sahip oldukları belirlenmiştir. İlköğretim düzeyindeki annelerin ise hem okuma inancı hem de ev okuryazarlık ortamı puanı açısından en düşük ortalamaya ( $X_{EOİÖ}=109,49$ ;  $X_{EVOK}=60,93$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Anneler sosyoekonomik düzeyleri açısından değerlendirildiğinde üst sosyoekonomik düzeyde yer alan annelerin ev erken okuryazarlık ortamı bakımından alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki annelere göre daha yüksek puan ortalamasına ( $X_{EVOK}=70,56$ ) sahip oldukları tespit edilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin ise hem anne okuma inancı hem de ev erken okuryazarlık ortamı bakımından en az puan ortalamasına ( $X_{EOİÖ}=108,73$ ;  $X_{EVOK}=59,20$ ) sahip olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresine göre ebeveyn okuma inançları ve ev erken okuryazarlık puanları incelendiğinde; çocuğu bir yıldır okul öncesi eğitim alan annelerin ebeveyn okuma inancı bakımından diğer gruplarda yer alan annelere göre daha yüksek puan ortalamasına ( $X_{EOİÖ}=112,09$ ) sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuğu üç yıldır okul öncesi eğitim alan annelerin ise ev

erken okuryazarlık ortamı puanı açısından en düşük puan ortalamasına ( $X_{EVOK}=60,76$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Son olarak çocuk yaşı açısından 4 yaş grubundaki annelerin diğer yaş gruplarındaki annelere göre ev erken okuryazarlık ortamı puanı ( $X_{EOİÖ}=67,90$ ) bakımından, 6 yaş grubundaki annelerin ise ebeveyn okuma inancı bakımından daha yüksek puan ortalamasına ( $X_{EOİÖ}=113,53$ ) sahip olduğu belirlenmiştir.

### Ev Erken Okuryazarlık Ortamına İlişkin Bulgular

Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği puanlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3.** Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanlarının Yaşlarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
Gruplar arası	1078,91	2	539,45	3,709	.026	30-39-40-49
Gruplar içi	27341,88	188	145,43			
Toplam	28420,79					

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçları ev erken okuryazarlık ortamı puanlarının arasında anne yaşı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $F_{(2,188)}=3,70$ ,  $p<.05$ ). Yaş aralıkları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 30-39 yaş aralığındaki annelere ait puan ortalaması ile 40-49 yaş aralığındaki annelere ait puan ortalaması arasında 30-39 yaş aralığındaki anneler lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $X_{30-39}-X_{40-49}=7,80$ ;  $p<.05$ ) bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 4.** Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
Gruplar arası	3578,15	3	1193,71	8,978	.000	Lisans ve üstü-ilköğretim
Gruplar içi	24842,64	187	132,84			
Toplam	28420,79					

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları, ev erken okuryazarlık ortamı puanları arasında anne öğrenim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $F_{(3,187)}=8,97$ ,  $p<.05$ ). Başka bir deyişle, ev erken okuryazarlık ortamı anne öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip annelere ait puan ortalaması ile ilköğretim mezunu annelere ait puan ortalaması arasında lisans mezunu anneler lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $X_{Lisans\ ve\ üstü}-X_{ilköğretim}=10,06$ ;  $p<.05$ ) bir fark olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	1004,45	2	502,22			
Gruplar içi	27416,33	188	145,83	3,444	.034	Yüksek-Düşük
Toplam	28420,79					

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre annelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanları arasında ailenin sosyoekonomik düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F_{(2,188)}=3,44$ ,  $p<.05$ ). Sosyoekonomik düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre üst düzey gelire sahip annelere ait puan ortalaması ile alt düzey gelire sahip annelere ait puan ortalaması arasında üst düzey gelire sahip anneler lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $X_{üst}-X_{alt}=11,36$ ;  $p<.05$ ) bir farkın olduğu görülmüştür.

**Tablo 6.** Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanlarının Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	537,35	2	268,67			
Gruplar içi	27883,44	188	148,31	1,812	.166	-
Toplam	28420,79					

Tablo 6'da sunulan analiz sonuçlarına göre annelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanları arasında çocuklarının okul öncesi eğitimden faydalanma süresi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{(2,188)}=1,81$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 7.** Annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Puanlarının Çocuklarının Yaşına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	425,50	2	212,75			
Gruplar içi	27995,29	188	148,91	1,429	.242	-
Toplam	28420,79					

Tablo 7'de sunulan analiz sonuçları annelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanları arasında çocuklarının yaşı bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $F_{(2,188)}=1,42$ ,  $p>.05$ ).

Bulgular özetlenecek olursa ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde anne yaşı, anne öğrenim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin etkili olduğu, ancak çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığı görülmektedir.

### Ebeveyn Okuma İnançlarına İlişkin Bulgular

Annelerin Okuma İnanç Ölçeği'nden almış oldukları puanların anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 8.** Annelerin Okuma İnanç Puanlarının Yaşlarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamli fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	454,98	2	227,49			
Gruplar içi	15974,45	188	84,97	2,677	.071	-
Toplam	16429,43					

Tablo 8’de sunulan analiz sonuçları annelerin okuma inanç puanları arasında yaşları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı göstermiştir ( $F_{(2,188)}=2,67$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 9.** Annelerin Okuma İnanç Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamli fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	970,86	3	323,62			
Gruplar içi	15458,57	187	82,66	3,915	.010	Lisans ve üstü-İlköğretim
Toplam	16429,43					

Annelerin okuma inanç puanlarının öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analize ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur. Analiz sonuçları annelerin ebeveyn okuma inanç puanları arasında öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $F_{(3,187)}=3,91$ ,  $p<.05$ ). Öğrenim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre lisans ve üstü düzeye sahip annelerin puan ortalaması ile ilköğretim mezunu annelerin puan ortalaması arasında lisans ve üstü mezunu anneler lehine istatistiksel olarak ( $X_{\text{Lisans ve üstü}} - X_{\text{İlköğretim}}=3,91$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

**Tablo 10.** Annelerin Okuma İnanç Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamli fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	153,12	2	76,56			
Gruplar içi	16276,30	188	86,57	0,884	.415	-
Toplam	16429,43					

Annelerin okuma inanç puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 10’da yer alan analiz sonuçlarına göre annelerin ebeveyn okuma inanç puanları arasında sosyoekonomik düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{(2,188)}=0,88$ ,  $p>.05$ ).



**Tablo 11.** Annelerin Okuma İnanç Puanlarının Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	79,17	2	39,58	0,445	.635	-
Gruplar içi	16350,25	188	86,96			
Toplam	16429,43					

Annelerin okuma inanç puanlarının çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresine göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analize ilişkin sonuçlara Tablo 11’de yer verilmiştir. Analiz sonuçları annelerin ebeveyn okuma inanç puanları arasında çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır ( $F_{(2,188)}=0,44$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 12.** Annelerin Okuma İnanç Puanlarının Çocuklarının Yaşına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark olan gruplar</i>
Gruplar arası	178,40	2	89,202	1,032	.358	-
Gruplar içi	16251,03	188	86,442			
Toplam	16429,43					

Annelerin okuma inanç puanlarının çocuklarının yaşına göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 12’de verilen analiz sonuçlarına göre annelerin ebeveyn okuma inanç puanları arasında çocuk yaşı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{(2,188)}=1,032$ ,  $p>.05$ ).

Bulgular özetlenecek olursa anne okuma inancı üzerinde anne öğrenim düzeyinin etkili olduğu, ancak anne yaşı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığı görülmüştür.

### Tartışma

Annelerin ev erken okuryazarlık ortamı ve ebeveyn okuma inanç puanlarının anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular iki ayrı başlık altında bu bölümde tartışılmıştır.

#### Ev Erken Okuryazarlık Ortamına İlişkin Tartışma

Bu çalışma sonuçları anne yaşının ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde farklılıklara yol açtığını göstermiştir. Oysa bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Arıcı ve Tüfekci-Akcan (2019) tarafından yapılan çalışmada annelerin çocuklarıyla birlikte hikâye okuma davranışlarının, anne yaşına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mevcut çalışma bulguları ise 30-39 yaş aralığındaki annelerin 40-49 yaş aralığındaki annelere göre ev erken okuryazarlık ortamı bakımından daha yüksek

puanlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle 40 yaş üzeri annelerin genç annelere kıyasla çocuklarına sunmuş oldukları ev erken okuryazarlık ortamının niteliği üzerinde durmadıkları söylenebilir. Bu sonuç 40 yaş üzeri annelerin, deneyim eksikliğine sahip olmasından ziyade konuya önem vermediklerini veya bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Daha küçük yaş grubuna ait annelerle gerçekleştirilen çalışmalar incelediğinde bu annelerin ev okuryazarlık etkinlikleri sıklığı (McGinty ve Justice, 2009), ebeveyn çocuk etkileşimi niteliği (Dodici, Draper ve Peterson, 2003; Smetana, 2005) ve kütüphane ziyareti (Gonzalez ve Uhing, 2008) konuları üzerine önem verdikleri belirlenmiştir.

Araştırma, annelerin çocuklarına sunmuş oldukları ev erken okuryazarlık ortamlarının öğrenim düzeylerine göre değiştiğini ortaya koymuştur. Yapılan önceki araştırmaların da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Hofslundsengen, Gustafsson ve Eriksen-Hagtvat, 2019; Wu ve Sterling-Honig, 2010). Bu çalışmada anne ev erken okuryazarlık ortamının anne öğrenim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak artması annelerin öğrenim süreleri boyunca çocuklarının gelişim ve öğrenmelerine ilişkin bilgi edinmiş olmaları sonucunu düşündürmektedir. Ayrıca bu sonucun ortaya çıkmasının öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarından yüksek beklentiye sahip olmalarından kaynaklı olduğu da söylenebilir. Birçok araştırmacı ebeveyn beklentilerinin bu çevre üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Liu, Zhi ve Li, 2011; Zhang vd., 2020). Benzer şekilde Froiland, Peterson ve Davison (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yüksek beklentiye sahip ebeveynlerin çocukları için daha sık kitap okuduğu ve daha fazla okuma yazma kaynağı sunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları ailenin sosyoekonomik düzeyinin, annelerin çocuklarına sunmuş oldukları ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde farklılıklara yol açtığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle farklı sosyoekonomik düzeylerdeki annelerin farklı ev erken okuryazarlık ortamına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç alanyazında konu ile ilgili yapılmış birçok çalışmanın (Ergül vd., 2017; Linver, Brooks-Gunn ve Kohen, 2002; Liu vd., 2018; Niklas vd., 2020) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada annelerin çocuklarına sunmuş oldukları ev erken okuryazarlık ortamının sosyoekonomik düzeyin yükselmesine bağlı olarak değişmesi üst sosyoekonomik düzeye sahip annelerin gelir avantajını kullandıkları sonucunu düşündürmektedir. Birçok araştırmacı tarafından gelirin, çocuğun okuma yazma kazanımı hususunda önemli bir değişken olduğu ve ebeveynlerin eğitimsel kaynak ve kurumlara yatırımlar yapmasına olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Baroody ve Diamond, 2012; Linver vd., 2002). Ebert, Lehl ve Weinert (2020) tarafından yapılan çalışmada ise bu bulgunun aksine farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ev okuryazarlık ortamları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hartas (2011) evdeki yetersizlikleri azaltmak için gelirin tek başına yeterli bir değişken olmadığını öncelikle eğitim ve öğretim vasıtasıyla ebeveynlerin yeteneklerinin desteklenmesinin

önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Smith ve Dixon (1995) da çocuklara okuma ve yazma ile ilgili sağlanan deneyimin sosyoekonomik düzeyden daha önemli olduğu üzerinde durmuştur. Sonuç olarak bazı araştırmalarda kısmen farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da birçok çalışmanın mevcut bulguları desteklediği söylenebilir.

Çalışma sonuçları ev erken okuryazarlık ortamının çocuk yaşına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle farklı yaşlarda çocuklara sahip annelerin benzer ev erken okuryazarlık ortamına sahip oldukları görülmüştür. Benzer bir bulguya Ertürk-Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Çalışmacı, ailelerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ne kadar önemli buldukları ve okuma yazma etkinliklerini ne sıklıkla gerçekleştirmiş olduklarını belirlemek amacıyla kullandığı okuma yazmaya hazırlık anketi sonrasında ailelerin bu ölçme aracından almış oldukları puanlar arasında çocuk yaşına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular annelerin yaş farkına dikkat etmeksizin çocukları için benzer ve herkes tarafından bilinen ev okuryazarlık deneyimleri ve kaynakları sunduklarını düşündürmektedir. Benzer okuma yazma deneyimi sunma nedenleri ise yapılabilecek zengin etkinlik türlerine ilişkin bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Çocuğun yaşının büyümesiyle beraber evde ve okulda resmi ve gayri resmi eğitim öğretim faaliyetine katılma olasılığının daha yüksek olduğu vurgulanırken yaşla birlikte çocuğun öğrenmeye olan ilgi ve kapasitesi de gelişeceğinden dolayı ailelerden çocukları için daha zengin deneyimler sunmaları beklenir (McDowell, Lonigan ve Goldstein, 2007). Wu ve Sterling-Honig (2010) tarafından yapılan çalışmada da daha büyük yaş grubu çocuğa sahip annelerin küçük yaş grubu çocuğa sahip annelere göre çocuklarına okumayı öğretme etkinliğine daha fazla ağırlık verdikleri görülmüştür. Ayrıca mevcut çalışmaya katılan annelerin farklı yaş gruplarında olan çocuklarının okuma yazmaya olan ilgilerinin ya da taleplerinin benzer düzeyde olmasının da bu sonuca yol açmış olabileceği söylenebilir. Birçok çalışmada çocuklarının okuma yazma öğrenmeye olan talepleri ve ilgilerinin annelerin çevreye ait düzenlemeler yapması ve etkinlikler oluşturması üzerinde etkili olduğu sonucu bulunmuştur (Baroody ve Diamond, 2012; Martini ve Sénéchal, 2012; Sawyer, Cycyk, Sandilos ve Hammer, 2018).

Araştırma bulguları annelerin çocuklarına sunmuş olduğu ev erken okuryazarlık ortamının çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim alma süresi farklı olan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının benzer olduğu söylenebilir. Daha uzun süre eğitim alan ve daha kısa süre eğitim alan çocuklara sunulan bu okuryazarlık ortamında bir farklılığın olmaması ilginç bir durumdur. Mevcut çalışmada, okul öncesi eğitim alma süresinin ev okuryazarlık ortamında bir farklılık yaratmaması sonucu ev okuryazarlık ortamının başka değişkenler tarafından şekillendirildiğini, çocuğun okul öncesi eğitime katılma süresi ile değişmediğini göstermektedir. Ayrıca okul öncesi eğitime katılma süresinin çocuğun yaşı ile orantılı

olduğu göz önüne alındığında, mevcut bulgu çocuk yaşının süresinin ev okuryazarlık ortamında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucu ile uyumludur. Elde edilen sonuç aynı zamanda çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresince öğretmenlerin evde yapılabilecek etkinliklere ve çevre düzenlemesine ilişkin aileleri bilgilendirmemiş olduğunu düşündürmektedir. Oysa öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin ev çevresinin önemi hakkında aileleri bilgilendirmek olduğu, bu çevre hakkında bilgi sahibi olan ailelerin ise çocukları için uygun etkinlikler ve materyaller sunabileceği belirtilir (Weinberger, 1996). Ertürk-Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuğu daha uzun süre eğitim almış ailelerin çocuğu hiç eğitim almayan ve daha kısa süre eğitim alan ailelere göre evde çocuklarıyla birlikte daha çok yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinliği gerçekleştirdikleri görülmüş, bu bulguya neden olarak ailelerin öğretmenler tarafından yapılan sınıf içi uygulamalardan etkileniyor olması gösterilmiştir.

### **Anne Okuma İnancına Yönelik Tartışma**

Annelerin okuma inançlarının anne yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle anne yaşının anne okuma inancı üzerinde etkili olmadığı, farklı yaşlardaki annelerin benzer okuma inancına sahip olabileceği söylenebilir. Bu durum aslında anne yaşından çok diğer faktörlerin önceliklendirilmesi gerektiğini ve her yaşta annenin okuma inancının desteklenebileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın yapıldığı Kilis ilinin nispeten küçük bir yerleşim birimi olduğunu göz önüne alınarak, bu bölgedeki annelerin yaşlarından bağımsız olarak genel benzer inançlara sahip oldukları da ifade edilebilir. Anne yaşının demografik yapıya ait temel özelliklerden biri olmasına rağmen bu değişkenin gerek ev erken okuryazarlık ortamı gerekse ebeveyn okuma inancı üzerine yapılan çalışmalarda en az incelenen aile karakteristiğinden biri olduğu görülmektedir. Liu vd. (2011) ebeveyn yaşının çocuğun kişilik, karakter ve cinsiyet özelliklerini etkileyebileceğinden dolayı bu değişkenin çocuklar üzerindeki etkisini tayin etmenin önemli olduğunu vurgular. Benzer şekilde bu değişkenin çocukların okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan örnekler verilecek olursa; Sağlam (2020) tarafında yapılan çalışmada ise anne yaşının çocukların okuma yazma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı, Okuyucu-Akdaş ve Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmada ise anne yaşının çocukların okuma olgunluğu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları annelerin öğrenim düzeylerinin artmasının okuma inançlarını arttırdığını göstermektedir. Annelerin okuma inançları arasında lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip annelerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da daha yüksek öğrenim düzeyindeki annelerin daha yüksek okuma inanç puanlarına sahip olduğuna yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Curenton ve Justice, 2008; Gonzalez vd., 2017; Şimşek-Çetin ve Bay, 2019). Cottone (2012) bu durumu inançların geçmiş okuryazarlık deneyimleri ve okuryazarlık düzeyleri

tarafından şekillendiği biçiminde açıklamaktadır. Daha uzun süre öğrenim gören annelerin daha yüksek inanç puanlarına sahip olmasına yol açan sebeplerin; kitap okumanın önemine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olması, çocuğa kitap okuma konusunda daha deneyimli olması ve çocuğun eğitimi konusunda kendisini daha sorumlu hissetmesi olduğu düşünülebilir. Krijnen, van Steensel, Meeuwisse ve Severiens'e (2020) göre öğrenim düzeyleri arasındaki oluşan inanç farklılığı ebeveynlerin eğitim hayatları boyunca okumaya yönelik edindikleri deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan annelerin sahip oldukları özyeterlik algılarının da bu sonuca etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde, Wu ve Sterling-Honig (2010) sahip olunan özyeterliğin ailelerin çocuğun eğitimine katılımları konusunda güçlü bir yordayıcı olduğunu vurgular.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin okuma inançlarının ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Gelir ve okuma inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ise çalışma sonucuna benzer ve farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Şimşek-Çetin ve Bay (2019) alt gelir düzeyinde yer alan annelerin daha az inanç puanına sahip olduğunu bulurken Vasilyeva, Dearing, Ivanova, Shen ve Kardanova (2018) gelir düzeyi ile inanç arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Hatta Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila ve Nurmi (2010) tarafından yapılan çalışmada ise alt sosyoekonomik düzeye sahip annelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Kısacası gerek mevcut gerekse diğer çalışma sonuçlarından hareketle bu düzeyin annelerin sahip olduğu okuma inancı üzerindeki etkisi hakkında konuşabilmek için sosyoekonomik düzeyle ilişkili olabilecek ailesel kaynakların da dâhil edilebileceği çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Sosyoekonomik düzeyin yanı sıra ebeveyn yaşı, çocuk yaşı, ailedeki çocuk sayısı, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, kitap sayısı, evde konuşulan dil gibi birçok değişken ailesel kaynaklar olarak ele alınmaktadır (Swain ve Cara, 2019). Birçok çalışmada sosyoekonomik düzeyin okuma yazma becerileri üzerine olan etkisi bu aracı değişkenler vasıtasıyla incelenmiş ve sosyoekonomik düzeyin dolaylı olarak bu beceriler üzerine katkı sağladığı görülmüştür (Ebert vd., 2020; Liu vd., 2011).

Araştırma sonuçları annelerin okuma inancının çocuk yaşı değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç çocuk yaşının annelerin sahip olduğu okuma inancı üzerinde etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Wu ve Sterling-Honig (2010) tarafından yapılan çalışmada da çocuk yaşının inanç puanı ile ilişkili olmadığını ortaya koyan benzer bir bulguya rastlanmıştır. Çocuk yaşının okuma yazma becerileri üzerinde yordayıcı bir güce sahip olduğunu ortaya koyan birçok çalışma (Fung ve Chung, 2020; Niklas vd., 2020) mevcut olmasına rağmen bu değişkenin doğrudan ev okuryazarlık ortamı ve okuma inancı üzerine etkisini inceleyen çalışmaların (Liu vd., 2018) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmada farklı yaşlarda çocukları olan annelerin benzer inanca sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasına yol açan sebebin çocuklarının okuma etkinliğine olan

ilgilerinin benzer olması olduğu düşünülebilir. Baroody ve Diamond (2012) çocuk ilgisinin okuma gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin okuma inancının çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bir başka deyişle bu sürenin annelerin inançları üzerinde etkili olmadığı çocuğu bir yıl, iki yıl ve üç yıl eğitim alan annelerin benzer okuma inancına sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alma sürelerinin birkaç yıllık periyotlarda değiştiği düşünülürse, birkaç yıllık sürelerde anne inançlarının değişmediği, yani anne okuma inancının kolay değişen bir inanç olmadığı iddia edilebilir. Bu sonuç aynı zamanda çocuklarının daha uzun süre eğitim almış olmasının annelerin inançları üzerinde bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasına yol açan sebebin çalışmaya katılan annelerin kitap okumanın önemi ve çocuğun eğitiminde aileye ve öğretmene düşen sorumluluklar hakkında benzer görüşlere sahip olması olduğu söylenebilir. Harmandar ve Arıkan (2020) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi eğitim alma süresinin ailelerin gerek dil destek çalışmalarında ihtiyaç duydukları bilgi konusunda gerekse çocuklarında görmek istediği becerilere yönelik tercihlerinde farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma sonucunda annelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanları üzerinde anne yaş, anne öğrenim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin etkisinin olduğu, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin ise etkisinin olmadığı; anne okuma inanç puanları üzerinde ise anne öğrenim düzeyinin etkisinin olduğu anne yaşı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Anne yaşının ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde etkili olduğu ve anne okuma inançları üzerinde ise etkili olmadığı görülmüştür. Anne yaşı önemli bir aile karakteristiğidir ve üzerinde durulması gereken önemli bir değişkendir. Bu sebeple bu konularda yapılacak çalışmalarda anne yaşının özellikle incelenmesi sağlanmalıdır.

Çocuk yaşının ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inançları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda çocuk yaşının yanı sıra çocukların ilgileri, adanmışlıkları, okumaya karşı motivasyonları, etkinliklere katılım sıklıkları gibi değişkenlerin ele alınması bu değişkene ilişkin daha doğru yorumlar yapılabilmesine olanak sağlayabilir.

Çocukların okul öncesi eğitim alma süresinin ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inançları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yönelik çalışmaları eve göndererek annelerin yapılabilecek etkinliklerle ilgili farkındalık kazanmasını sağlayabilir. Benzer şekilde aile katılım çalışmalarında bu becerileri desteklemeye yönelik etkinlik

türlerine yer verilerek ailelere rehberlik edilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ev okuryazarlık ortamının nasıl destekleneceğine ve kitap okumanın önemine ilişkin anneleri bilgilendirmelidir. Öğretmenlerin yanı sıra halk kütüphaneleri, halk eğitim merkezleri, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı birimler tarafından da çeşitli projeler, etkinlikler ve eğitimler vasıtasıyla annelerin konu hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.

Anne öğrenim düzeyinin ev erken okuryazarlık ortamı ve anne okuma inançları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenim düzeyi açısından dezavantajlı anneler için ev okuryazarlık ortamı ve kitap okumanın önemi gibi konularda eğitim programları oluşturulmalı ve annelerin bu konulardaki çeşitli kurslara katılımları desteklenerek çocuklarının eğitime ilişkin görev ve sorumlulukları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

Sosyoekonomik düzeyin ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde etkili olduğu anne okuma inançları üzerinde ise etkili olmadığı görülmüştür. Ev okuryazarlık ortamı ve anne okuma inançları üzerine yapılacak çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin yanı sıra, sosyoekonomik düzeyle ilişkili olabilecek evdeki kitap sayısı, çocuğa kitap satın alma sıklığı ve kitap almaya ayrılan bütçe gibi değişkenlerin incelenmesi sağlanabilir.

Gerek ev erken okuryazarlık ortamının gerekse anne okuma inancının erken okuryazarlık becerilerine önemli katkılar sağlayabileceği göz önüne alınıp bu kavramları etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilerek çocuklar için nitelikli bir öğrenme süreci oluşturmaya destek sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Arıcı, M. & Tüfekci-Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933195>
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87. <https://doi.org/10.1177/0271121410392803>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M. & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236>



- Coşkun, L. & Deniz, Ü. (2019). Evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 873-893. <https://doi.org/10.17152/gefad.401224>
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351-372. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.527581>
- Curenton, S. & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19, 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- DeBaryshe, B. D. & Binder, J. C. (1994). Evaluation of an instrument for measuring parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311. <https://doi:10.2466/pms.1994.78.3c.1303>
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpins in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>
- DesJardin, J. L. & Ambrose, S. E. (2010). The importance of the home literacy environment for developing literacy skills in young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children*, 13, 28-44. <https://doi.org/10.1177/1096250610387270>
- Dodici, B. J., Draper, D. C. & Peterson, C. A. (2003). Early parent child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124-136. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030301>
- Dynia, J. M., Purtell, K. M., Justice, L. M., Pratt, A. S. & Hijlkema, M. J. (2020). Home literacy environments in Maya communities in the Yucatan Peninsula. *Early Education and Development*, 31(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651813>
- Ebert, S., Lehl, S. & Weinert, S. (2020). Differential effects of the home language and literacy environment on child language and theory of mind and their relation to socioeconomic background. *Original Research*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555654>

- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 87-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125141> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk-Kara, H. G. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteğin okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi*, 14(27), 87-105. <https://doi.org/10.35675/befdergi.422261>
- Evans, M. A., Fox, M., Cremasco, L. & Mckinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.130>
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>
- Froiland, J. M., Peterson, A. & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34, 33-50. <https://doi.org/10.1177/0143034312454361>
- Fung, W. K. & Chung, K. K. H. (2020). The role of socioeconomic status in Chinese word reading and writing among Chinese kindergarten children. *Reading and Writing*, 33, 377-397. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09967-2>
- Gengeç, H., Güldenöğlü, B. & Kargin, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyoekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1-59. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1064101>
- Gonzalez, J. E. & Uhing, B. (2008). Home literacy environments and young Hispanic children' English and Spanish oral language. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 116-139. <https://doi.org/10.1177/1053815107313858>
- Gonzalez, J. E., Acosta, S., Davis, H., Durodola, S. P., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N. & Zhu, L. (2017). Latino maternal literacy beliefs and practices mediating socioeconomic status and maternal education effects in predicting child receptive vocabulary. *Early Education and Development*, 28(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1185885>
- Harmandar, D. & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <https://doi.org/10.16916/aded.774896>
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>

- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E. & Eriksen-Hagtvet, B. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Iflazoglu-Saban, A., Altinkamis, N. F. & Deretarla-Gul, E. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>
- Justi, C. N. G., Henriques, F. H. & Justi, F. R. D. R. (2021). The dimensionality of phonological awareness among Brazilian Portuguese speaking children: A longitudinal study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34(26), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00192-x>
- Karaahmetoğlu, B. & Turan, F. (2020). Investigation of parental early literacy beliefs and early literacy home environment of the children with developmental disability and typical development. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 243-253. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051687>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korucu, I., Litkowski, E. & Schmitt, S. A. (2020). Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness. *Early Education and Development*, 31(3), 455-473. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287>
- Krijnen, E., Van Steensel, R., Meeuwisse, M. & Severiens, S. (2020). Measuring parental literacy beliefs in a socio-economically, linguistically and ethnically diverse sample. *Early Education and Development*, 32(4), 608-635. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785227>
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719-734. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.719>
- Liu, Y., Zhi, M. & Li, X. (2011). Parental age and characteristics of the offspring. *Ageing Research Reviews*, 10, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2010.09.004>
- 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>
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>

- 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>
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J. & Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50(4), 1079-1092. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/075))
- McGinty, A. S. & Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- Myrtil, 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>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. & Ehmgig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Original Research*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Okuyucu-Akdaş, E. & Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına devam eden çocukların kitap ile birlikteliklerine ve ailelerinin özelliklerine göre okuma olgunluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 15-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407361> sayfasından erişilmiştir.
- 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>
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. & Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459. <https://avesis.ankara.edu.tr/yayin/dabaa640-42dc> sayfasından erişilmiştir.
- Sawyer, B. E., Cycyk, L. M., Sandilos, L. E. & Hammer, C. S. (2018). So many books they don't even all fit on the bookshelf: An examination of low-income mothers' home literacy practices, beliefs and influencing factors. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 338-372. <https://doi.org/10.1177/1468798416667542>

- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L. & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16, 391-405. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.391>
- Shatil, E., Share, D. L. & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-2. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001016>
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R. & Nurmi, J. E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade. *Learning and Instruction*, 20, 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.002>
- Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: Bring parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons*, 45(4), 283-320. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol45/iss4/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol45/iss4/2) sayfasından erişilmiştir.
- Smith, S. S. & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low and middle class four year olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941305>
- Swain, J. M. & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431-458. <https://doi.org/10.1177/1468798417745118>
- Şimşek-Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin okuma inançlarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 389-412. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.433034>
- Şimşek-Çetin, Ö., Bay, N. & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458. [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=17227](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=17227) sayfasından erişilmiştir.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. W. H. Teale & E. Sulzby (Ed.) *Emergent literacy: Writing and reading* içinde (s. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Van Tonder, B., Arrow, A. & Nicholson, T. (2019). Not just storybook reading: Exploring the relationship between home literacy environment and literate cultural capital among 5-year-old children as

- they start school. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 87-102. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/jelapa.391279468267528> sayfasından erişilmiştir.
- Vasilyeva, M., Dearing, E., Ivanova, A., Shen, C. & Kardanova, E. (2018). Testing the family investment model in Russia: Estimating indirect effects of SES and parental beliefs on the literacy skills of first-graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 11-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.003>
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wu, C. C. & Sterling-Honig, A. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669. <https://doi.org/10.1080/03004430802221449>
- Yeung, S. S. & King, R. B. (2016). Home literacy environment and English language and literacy skills among Chinese young children who learn English as a second language. *Reading Psychology*, 37(1), 92-120. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009591>
- Zhang, S. Z., Inoue, T., Shu, H. & Georgiou, G. K. (2020). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3 year longitudinal study. *Reading and Writing*, 33, 1745-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09991-2>

### Extended Summary

Literacy skills gained from the pre-school period have a significant impact on children's future social and academic achievements. Many previous longitudinal studies have revealed that children's literacy skills acquired in pre-school period significantly predict their literacy skill levels in later educational levels (Justi, Henriques and Justi, 2021; Shatil, Share and Levin, 2000). Therefore, children should be supported by their families and teachers regarding reading and writing skills at home and school during the preschool period. Dynia et al. (2020) defined a child's home as the place where they had their first literacy experiences and they emphasized that these experiences have the potential to affect the child's later reading beliefs, reading skills, and reading behaviors. This setting has a versatile nature including individual reading habits, family reading activities, library visits, and the number of books in the house (Niklas et al., 2020).



Many previous studies examining the home literacy environment (HLE) showed that this setting directly (Korucu, Litkowski and Schmitt, 2020), indirectly (Liu, Georgiou and Manolitsis, 2018), or through parent reading behaviors (DeBaryshe, 1995) promotes children's language and literacy skills. According to the studies on literacy skills, parental reading behavior is another factor that is believed to be effective on the home literacy environment. Many scholars considered home literacy environment and parent reading behaviors as variables for examining children's literacy skills and tried to reveal the potential effects of these variables (DeBaryshe, 1995; Gonzalez et al., 2017; Niklas et al., 2020). Parental reading beliefs are defined as the information and ideas that parents accept as correct regarding their children's reading development (Evans, Fox, Cremaso and McKinnon, 2004). Such parental beliefs can be determined by examining routine activities that parents do with their children and the literacy resources they provide in the home environment (DeBaryshe, Binder and Buell, 2000; Weigel et al., 2006). According to Bronfenbrenner and Morris (2006), differences between home literacy settings can be revealed by examining the demographic factors of families. Some particular characteristics such as mother education, family income, gender, and age of child can affect the home literacy environment.

In the current study, mother education, mother age, economic level, child age, and duration of the pre-school education were examined as demographic variables. The study aims at determining whether home literacy environment and parental reading beliefs vary by mother education, mother age, economic level, child age, and duration of the pre-school education. Addressing these demographic variables concerning home literacy environment and parental reading beliefs would make a valuable contribution to the literature. Accordingly, answers to the following questions were sought:

Does the home literacy environment significantly vary by mother education, mother age, economic level, child age, and duration of the pre-school education?

Do mothers' reading beliefs significantly vary by mother education, mother age, economic level, child age, and duration of the pre-school education?

The sample for this study consisted of 191 children who were attending independent kindergartens affiliated with the Kilis Provincial Directorate of National Education and mothers of these children. Of the mothers, 101 (52.9%) were 20-29 years, 66 (34.6%) were 30-39 years, and 24 (12.6%) were 40-49 years old. The HLQ was developed by Sarıca and colleagues (2014) to measure home literacy environments in kindergartens. The Home Early Literacy Environment Questionnaire (HLQ) was used to measure the home literacy environments of the participants. The questionnaire is composed of 23 items with 4 sub-scales namely Reading, Writing, Phonological and Print Awareness, and Shared Book Reading. Higher scores indicate rich HLE for the child.

Parent Reading Belief Inventory (PRBI) was developed by DeBaryshe and Binder (1994) and used to assess mothers' reading behaviors. The inventory includes 42 items measuring whether parents



agree or disagree on several literacy beliefs about early literacy and environmental influence on language. The inventory is composed of seven sub-scales namely, Positive Affect, Verbal Participation, Resources, Teaching Efficacy, Knowledge Base, Environmental Input, and Reading Instruction. Inventory scores reflect parents' own book-reading habits, interest in children's books, and children's exposure to joint book-reading activities. Higher scores indicate higher reading beliefs of parents. A Socio-Demographics Information Sheet was developed by the author to gather information about child, mother, and family demographics. It is composed of seven items including child age and gender, duration of pre-school education, mother age, mother education, socioeconomic level, and the number of children.

The data were collected in the 2021-2022 Academic Year. After obtaining the required permission from the Directorate of National Education, the teachers and families (through teachers) were informed about the nature of the study. An informative document stating the purpose of the study and how to fill out surveys was sent to mothers attached to the surveys. Mothers who voluntarily participated in the study filled out the scales. A one-way analysis of variance was conducted to test whether mothers' reading beliefs and literacy environment differ by mother age, mother education level, socioeconomic status, child age, and duration of pre-school education. A Tukey test was conducted following the ANOVA to measure the difference between groups.

According to the results of the one-way analysis of variance performed to determine whether mother literacy environment and mothers' reading beliefs differ by mother age, mother educational level, socioeconomic level, child age, and duration of the pre-school education; mothers' home early literacy environment scores vary significantly by mother age ( $F_{(2,188)}=3.70$ ,  $p<.05$ ), mother education ( $F_{(3,187)}=8.97$ ,  $p<.05$ ), and socioeconomic level ( $F_{(2,188)}=3.44$ ,  $p<.05$ ). On the other hand, home early literacy environment scores did not significantly vary by the child's pre-school duration ( $F_{(2,188)}=1.81$ ,  $p>.05$ ) and child age ( $F_{(2,188)}=1.42$ ,  $p>.05$ ).

According to the results of the one-way analysis of variance performed to determine whether literacy environment and mothers' reading beliefs differ by mother age, mother educational level, socioeconomic level, child age and duration of the child's pre-school education; mothers' reading belief scores significantly vary by mother education ( $F_{(3,187)}=3.91$ ,  $p<.05$ ). On the other hand, mothers' reading belief scores did not significantly vary by the duration of child's pre-school duration ( $F_{(2,188)}=.44$ ,  $p>.05$ ), mother age ( $F_{(2,188)}=2.67$ ,  $p>.05$ ), socioeconomic level ( $F_{(2,188)}=.88$ ,  $p>.05$ ), and child age ( $F_{(2,188)}=1.032$ ,  $p>.05$ ).

The findings indicated that mothers aged 30-39 years had higher home literacy scores compared to those aged 40-49. Based on this finding, it can be argued that mothers over 40 years of age do not pay attention to the literacy settings for their children compared to younger mothers. These results also highlight the lower home literacy scores of older mothers were due to insufficient attention rather than

experience. The results of the study pointed out that mothers' home literacy scores significantly vary by their education. Some other studies also reported similar findings (Hofslundsengen et al., 2019; Wu and Sterling-Honig, 2010).

The findings showed that home literacy settings that mothers provide to their children enhance as the socioeconomic level increases. These results suggest that mothers use their socioeconomic advantage for providing a home literacy environment. Consistent with these findings, many researchers highlighted that income is an important variable for the literacy development of children since it allows accessing versatile literacy resources as well as private institutions that support children's literacy skills (Baroody and Diamond, 2012; Linver, Brooks-Gunn and Kohen, 2002).

The finding that the duration of the pre-school education does not make a difference in the home literacy environment might be explained by the fact that teachers did not inform the families about the activities that can be done at home and the literacy setting during the preschool education that the children receive. Mothers' reading belief scores did not differ by their age. Based on this finding, it can be argued that age is not effective on the parents' reading beliefs.

Furthermore, mothers' reading belief scores significantly vary in favor of four-year college or above educational degrees. Similarly, previous studies also reported that mothers with higher education degrees displayed higher reading beliefs (Curenton and Justice, 2008; Gonzalez et al., 2017; Şimşek-Çetin and Bay, 2019). Moreover, findings showed that mothers' reading belief scores significantly vary by their socioeconomic level. However, mothers' reading belief scores did not significantly vary by child age. This result suggests that mothers' beliefs do not significantly vary as their children grow. Consistent with this result, Wu and Sterling-Honig (2010) reported that child age is not related to parents reading beliefs. Finally, mothers' reading belief scores did not significantly vary by child's pre-school education duration.

Based on the findings of the current study, the following recommendations can be made for researchers, parents, and educators:

In addition to mothers' age, their dedication to family involvement, attitudes towards reading, and reading habits can be examined. Plus, in addition to child age, different variables such as children's interests, dedication, motivation towards reading, and frequency of participation in activities can be considered. Preschool teachers should inform families about the importance of reading and support the home literacy environment. Regardless of their education, all mothers should be informed about the home literacy environment and book reading activities. In addition to socioeconomic level, studies on home literacy environment and reading beliefs may examine some specific variables such as the number of books in the home, frequency of book purchasing for children, and the budget allocated to children's books all of which might be related to the socioeconomic level.

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 07.04.2021 tarih ve 2021/09 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

## Ortaokul Öğrencilerinin Cümle ve Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Öneri\*

### A Recommendation for Improving the Skills of Secondary School Students in Writing Sentences and Paragraphs

Emine Berrin Bostancı, Yusuf Doğan

#### Yazar Bilgileri

**Emine Berrin Bostancı**   
Öğretmen, Millî Eğitim  
Bakanlığı,  
[emine.bostanci@meb.gov.tr](mailto:emine.bostanci@meb.gov.tr)

**Yusuf Doğan**   
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Gazi Eğitim Fakültesi,  
[ydogan@gazi.edu.tr](mailto:ydogan@gazi.edu.tr)

#### ÖZ

Beyin ve öğrenme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, becerilerin geliştirilmesi için öğretim materyali hazırlanırken beynin yapısının, işleyişinin, öğretim sürecini etkileyebilecek faktörlerin dikkate alınmasının önemi ortaya koyulmaktadır. Yazma becerisinin gelişim süreçleri ve alt becerileri düşünüldüğünde beynin öğrenme yapısına ve eğitim ilkelerine uygun bir öğretim için cümle ve paragraf yazma becerilerine odaklanmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alt becerilerin öğretilmesinden sonra ise metin yazma sürecine geçilmesinin daha kalıcı öğrenmelere olanak tanıyacağı söylenebilir. Bu çalışmada öğrenme süreçleri, yazma becerisi, cümle ve paragraf yazma becerilerine ilişkin alanyazın taranmış ve bu kaynaklar cümle ve paragraf yazma becerisine odaklanılarak sentezlenmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak materyaller "amaç belirleme, literatür tarama, haftalık uygulama planı ve içerik hazırlama, etkinliklere ilişkin puanlama anahtarlarını hazırlama, uzman görüşü alma, deneme uygulaması yapma, asıl uygulama ve uygulamaya katılanlara dönüt verme" alt başlıkları kapsamında ele alınmıştır. Ardından beceri gelişiminin ana basamakları göz önünde bulundurularak cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişimine yönelik bir örnek uygulama planı oluşturulmuştur. Bu çalışmadaki adımlar takip edildiğinde ve içerikler uygulandığında ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

#### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Cümle ve Paragraf Yazma  
Becerisi  
Ortaokullarda Yazma  
Çalışmaları  
Öğrenme ve Beyin  
Kalıcı Öğrenme

#### Keywords

Sentence and Paragraph  
Writing Skills  
Writing in Secondary Schools  
Learning and the Brain  
Permanent Learning

#### Makale Geçmişi

Geliş: 31.12.2022  
Düzeltilme: 09.02.2023  
Kabul: 15.02.2023

#### ABSTRACT

When the studies on the brain and learning are evaluated, it is obvious that the structure of the brain, its functioning and factors that may affect the teaching process should be taken into account while preparing the instructional material for the development of the skills. When the development processes and sub-skills of writing skills are considered, the necessity of focusing on the sentence and paragraph writing skills emerges for teaching which is suitable for the learning structure of the brain and educational principles. It can be said that proceeding to the text-writing process after teaching sub-skills will allow for better permanent learning. In this study, the relevant literature was reviewed, and sources were synthesized by focusing on sentence and paragraph writing skills. Materials to be prepared were organized under the sub-headings of "determining the purpose, literature review, weekly implementation plan and developing content, designing the rubric, consulting the experts, conducting the pilot study and implementation, and giving feedback to the participants". Considering the main steps of skill development, an implementation template was created as an example for the development of these skills. It is considered that the sentence and paragraph writing skills of secondary school students will improve when the steps and the contents in this study are followed.

\*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

#### Makale Türü

Derleme

#### Önerilen Atıf

Bostancı, E. B. & Doğan, Y. (2023). Ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öneri. *TEBD*, 21(1), 453-477. <https://doi.org/10.37217/tebd.1227232>

## Giriş

Bütün öğrenmelerin temelinde, yazma becerisinin gelişimi de dâhil olmak üzere, beynin bilgiyi alış ve işleyiş şekline uygun süreçler rol oynamaktadır. Beynin yapısı ve işleyişi ile ilgili birçok farklı görüş ve kuram olmakla birlikte günümüzde hepsinin bulunduğu ortak nokta, beynin işleyiş sürecinin ve öğretimde geçirilen yaşantıların kalıcı öğrenmeyi sağlamak için izlenecek yol üzerinde etkili olduğudur (Caine ve Caine, 1995). Bu nedenle yazmayı öğrenme sürecini planlarken beynin işleyişini dikkate almak gerekmektedir. Jensen (2000, s. 32-38) beynin bilgiyi işlerken geçirdiği süreçleri dikkate alarak öğrenmenin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- *Hazırlık*: Konunun genel hatlarıyla gözden geçirilmesi, dikkati odaklamak için yapılacak çalışmaların yer aldığı bölümdür.
- *Kazanım*: Yeni öğrenilecek bilgileri öncekilerle ilişkilendirerek beyinde yeni bağlantılar kurma sürecidir.
- *Ayrıntılama*: Beyinde oluşan yeni bağlantıların derinlemesine işlenmesidir. Bilgilerin uzun süreli belleğe kaydedilmesi için kritik bir aşamadır.
- *Bellek oluşumu*: Öğrenilenlerin ihtiyaç duyulduğu durumlarda tekrar çağrılması, hatırlanmasıdır. Öğrenmeyi etkileyen uyku, beslenme gibi etmenlerin birçoğu bu aşamada oldukça etkilidir.
- *İşlevsel birleştirme*: Öğrenilenler ihtiyaç hâlinde yeni veya eski bilgilerle birleştirilerek farklı durumlarda kullanılır.

Kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için beynin işleyişinin yanında öğrenmeyi etkileyen diğer etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunlar; bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, isteklendirme (motivasyon), beslenme-su ve uyku şeklinde sıralanabilir (Keleş ve Çepni, 2006). Bu etmenlerden beslenme-su ve uyku bireyin fizyolojik ihtiyaçlarındandır ve öğrenme ortamındaki hazırbulunuşluğu sağlamak için bu ihtiyaçların karşılanmış olması gerekmektedir. Çevre de öğrenme üzerinde etkisi olan faktörlerdendir, çevrenin okul ortamında kontrol altına alınması ve istenilen şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim bir çalışmada (Seven ve Engin, 2008) öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre ısınma, gürültü, araç-gereç temini ve düzeni gibi çevreyi oluşturan koşulların istenilen düzeyde olmamasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme sürecine etki eden faktörlerden olan duygular ve motivasyon birbiriyle ilişkilidir. Motivasyon kişilerin belirli bir amaç uğruna sürekli hareket etmek için harcadığı çabanın toplamıdır (Eren, 2001). Birey öğrenme ortamında mutlu değilse, stres veya gerginlik gibi duygular yaşıyorsa aynı şekilde söz konusu derse karşı olumlu duygular beslemiyor ve öğrenme isteği duymuyorsa motivasyonunu sağlayamayacak ve dolayısıyla yapılacak çalışmaların etkisi beklenenin altında

kalacaktır. Farklı alanlarda yapılan birçok çalışma bunu destekler niteliktedir (Alkan ve Bayri, 2017; Arcagök, 2016; Baştuğ, 2015; Demir ve Budak, 2016; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Türkben, 2021; Türkben ve Gündeğer, 2021; Yıldız, 2013). Bu nedenle yazma becerisinin eğitimi sürecinde kullanılan materyallerde motivasyonu artırıcı unsurların bulunması öğretimin daha etkili yapılmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla başlangıçta “çalışmanın geneli hakkında bilgilendirme yapmak, uygulanacak öğretim materyallerinin amacına ve beklenen sonuçlarına değinmek ve eğitime katılanların süreçte başarılı olmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarına ilişkin inancı ifade etmek” yazma uygulamalarında kullanılabilir yollardandır. Diğer bir etmen olan dikkat, birçok eğitim tasarımı ele alınan bir faktördür. Genellikle başlangıç aşamasında kullanılan teknikler yoluyla bireylerin dikkati konuya yönlendirilir. Burada önemli olan karşıdaki bireyi veya grubu doğru tanımak ve onların ilgilerine hâkim olmaktır. Çünkü öğrenme ortamında ilgi, ihtiyaç, kişilik özellikleri gibi birçok etken dikkati etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Bu açıdan bakıldığında öğretmen, grubu ve içindeki her bir bireyi iyi tanımalı ve analiz etmelidir. Bu şekilde öğrencilerin dikkatini çekecek yazma uygulamaları yapmak kolaylaşabilir. Zira öğrenilen bilgiyi kalıcı şekilde kaydedebilmek için bilgi veya becerinin öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde sunulması gerekmektedir (Polat, 2014). Öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmek için yapılan yazma uygulamalarının başında örnekler vermek, yazma çalışmalarına başlarken farklı teknikler yoluyla konuya ısındırma çalışmaları yapmak, hazırlanan materyallerde metinleri ve yazma alanlarını renk, şekil ve tasarım yönünden yaşa ve gruba uygun şekilde düzenlemek gibi yollara başvurulabilir.

Bellek ve örüntüleme, öğrenmenin nasıl olduğunun anlaşılmasını sağlayan ve hazırlanacak uygulamalarda temel alınması gereken diğer etmenlerdir. Beynin öğrenirken geçirdiği süreçleri inceleyen çalışmalar göstermektedir ki beyin aldığı bilgiyi duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli bellekler aracılığıyla nöronlara işlemekte ve yeni sinirsel bağlantılar kurarak bunları kalıcı hâle getirmektedir. Dışarıdan gelen bilgiler öncelikle duyuşsal belleğe gelmektedir, duyuşsal belleğin kapasitesi oldukça fazla olsa da kayıt süresi çok azdır. Burada bulunan veriler kişinin dikkat ve algısına göre seçilmekte ve kısa süreli belleğe aktarılmaktadır. Kısa süreli belleğin hem kapasitesi az hem de bilgiyi tutma süresi oldukça kısadır. Kısa süreli bellekte tekrarlarla kalan bilgi kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılmakta, burada depolanmakta ve gerektiğinde geri çağırılmaktadır (Özden, 2011; Senemoğlu, Gömlüksiz ve Üstündağ, 2001). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak materyallerde, beynin işleyiş süreci göz önünde bulundurularak bellekler arası geçişi sağlayacak nitelikte uygulamalar hazırlanabilir, yazma uygulamalarının toplam süresinin edinilen bilgi ve becerileri uzun süreli belleğe kaydedebilecek yeterlilikte olmasına dikkat edilerek öğrenmenin kalıcı olup olmadığı, uygulama sonrası yazma ve dönüt verme çalışmaları yoluyla kontrol edilebilir.

Bir bilgi veya becerinin öğrenilme sürecinde beynin çalışma şekli, öğrenmeyi etkileyen etmenler ve öğrenme aşamaları kadar etkili olan bir diğer konu da içeriğin yapısıdır. Çünkü öğretilmek istenen bilgi veya kazandırılmaya çalışılan becerinin yapısına hâkim olmak ve bu yapıya uygun etkinlikler hazırlamak gerekmektedir. Buna göre parçalara bölme veya bütün olarak öğretme yollarından hangisinin uygulanacağına karar verilmelidir (Seven ve Engin, 2008). Bu yapı, bilgi veya becerinin öncelikle hangi alana ait olduğuna, nerede ve nasıl kullanılacağına göre değişebilmektedir. Öğretilecek bilgi veya kazandırılacak becerinin sınırlarını çizmek ve yapısını tanımlamak hem öğretici hem de öğrenci için hedef belirleme ve zihinsel yapılandırma açısından önemlidir. Planlı ve programlı yapılan öğretim başarıyı getirir (Baytekin, 2001). Neyi, nasıl öğreneceğini bilen birey, zihninde başlangıç şemalarını ona uygun şekilde oluşturarak ön hazırlığını tamamlayıp kalıcı öğrenmeye hazır duruma gelecektir. Birey mantıksal sırayla sunulan bilgilerle buluştukça içeriği verimli ve etkili bir şekilde kavrayacaktır (Morrison, Kemp ve Ross, 2012). Öğretim süreci tamamlanınca da bu bilgi veya beceriyi tekrar kullanması gerektiğinde öğrendiklerini rahatlıkla hatırlayacak ve hayatına aktaracaktır. Yazma becerisinin öğretim sürecinde alt becerileri tanımlamak ve bunlara tek tek odaklanarak uygulamalar hazırlamak beynin işleyişine ve öğretilecek içeriğin yapısına uygun hareket etmek anlamına gelir.

Anlaşıldığı üzere öğrenme fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada işlediği bir süreçtir. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için beynin işleyişini dikkate almakla beraber, öğretilmek istenen bilgi veya becerinin yapısına da odaklanmak gerekmektedir. Ancak bu sayede, ele alınan beceriler hedef kitleye kazandırılabilir. Genelde yazma becerisi özelde cümle ve paragraf yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de zihinsel süreçlerin dikkate alınması kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayacaktır. Bu amaçla her bir öğrenme adımı tasarlanırken öğrenmeyi etkileyen faktörler ve bellekler arası geçiş göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Yöntem**

Bu çalışma, derleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Derleme araştırmalarında, belirli bir alandaki çalışmaların sınıflandırılması ve değerlendirilmesi yoluyla elde edilen bilgiler yazarın ilgi alanı veya yaklaşımına göre düzenlenir (Batovski, 2008; Herdman, 2006). Bu çalışmada genelde yazma becerisinin, özelde ise cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişimine yönelik bilgiler derlenmiş, araştırma sonuçlarıyla birlikte öğrenme süreçlerine ilişkin kaynaklar da incelenmiş ve elde edilen bilgiler, cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişimi odağa alınarak sentezlenmiştir. Ardından cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişimi için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin örnek bir uygulama planı hazırlanmıştır.



## Yazma Öğretimi

Beynin işleyişi ve öğrenme süreçleri her tür öğrenmede olduğu gibi beceri öğretiminde de dikkate alınması gereken önemli bir noktadır. Dört becerinin öğretimini kapsayan Türkçe eğitiminde her bir beceriyi bu zihinsel süreçleri dikkate alarak planlamak ve uygulamaları bunlara dayalı olarak hazırlamak gerekmektedir. Beceri öğretiminde zihinsel yapılandırmayı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için önce becerilerin alt becerileri ve onların da basamakları belirlenmelidir. Belirlenen basamaklar da kendi içinde birimlere ayrılmalı ve birim/birimler için hazırlanacak çalışmalarla öğretim yapılmalıdır. Sonrasında birimler birleşerek basamakları, onlar da alt becerileri oluşturacak ve bireyin, zihnin yapısına ve işleyişine uygun bir öğrenim süreci geçirmesi sağlanmış olacaktır. Bu süreç, öğrenmenin verimli ve kalıcı olması açısından en önemli faktörlerden biri olarak ele alınabilir.

Dört beceri zincirinin son halkası olan yazma; düşünce, duygu, olayları yazı yoluyla aktarmamızı sağlar (Demirel, 1999). Güneş'e (2007) göre yazma, beyindeki yapılandırılmış bilginin yazı yoluyla kâğıda aktarılmasıdır. Yazma becerisi Türkçe dersinde ele alınan dört beceriden biridir ve diğer becerilere oranla daha karmaşık zihinsel süreçler içerir (Calp, 2010; Çakır, 2003). İnsanların, düşüncelerini karşıya aktarmasında yazma becerisi oldukça önemli bir rol oynar. Bu beceri, konuşma becerisinden farklı olarak, düşünceleri planlı ve tutarlı bir şekilde bir araya getirmeyi, sağlam cümle yapıları kurmayı, okuyucuya ve metin türüne göre kelime seçimini ve üsluba karar vermeyi gerektirir (Tok, 2014). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda becerinin zihinsel süreçlerine ve uygulama boyutuna odaklanmak, ayrıca öğrencilere ürettikleri yazılarla ilgili dönüt vermek etkili sonuçlar almayı kolaylaştıracaktır. Ayrıca "hazırlık, plan, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama"dan (Akyol, 2006; Coşkun, 2007; Karatay, 2015) oluşan yazma süreçlerinin de her bir yazma uygulamasında dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.

Hazırlık aşaması hem ele alınacak konuya hem de öğretilecek içeriğe hazırlık yapmak olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu aşama dikkat ve motivasyonu sağlamanın yanında zihinsel yapılandırmayı başlatmak açısından oldukça önemli bir adımdır. Hazırlık aşamasında analogi kurmak, sıralama yapmak, video izletmek, tartışma, araştırma ve sunum yapmak gibi birçok farklı yöntem/teknik kullanılabilir. Bu aşamada zihindeki bilgilerin hiçbirinin yazılmaya değer olmadığı düşünülmemeli ve tüm bilgiler sınırlandırılmadan yazılmalıdır (Doğan, 2020). Böylece birey ele alınan konuyla ilgili sahip olduğu bilgilerin hepsini açık bir şekilde görebilecek ve bu bilgiler içinden anlamlı bir bütün oluşturabilecek olanları daha kolay seçebilecektir. Yazmaya hazır olan bireyin bir sonraki aşamada belirlenen konuya uygun plan yapması gerekir. Bu aşamada birey konuyu sınırlayacak, yazma amacını, ana maddeleri, başlıkları belirleyecek ve düzenlemeler yapacaktır (Karatay, 2015). Hazırlık aşamasında ortaya koyduğu tüm fikirleri, odaklandığı ana fikre ve yazacağı metnin özelliklerine göre düzenleyecektir. Taslak oluşturma sürecinde öğrenci hazırladığı

planı temel alarak metni oluşturacaktır (Ceyhan, 2014). Plana uygun yazılan ürünün gözden geçirilip düzenlenmesi ve yazıya son şeklinin verilmesiyle de yazma süreci son bulacaktır. Daha sonra ürün istenen ortamda yayımlanacaktır.

Yazı yazmak, otomobil kullanmayı öğrenmek, ata binmek gibi egzersizle öğrenilmektedir (Karaalioğlu, 1976). Yazılı anlatımda başarılı olmak için amacın öğrencilere aktarılması, yazı yazma süreçlerine doğru rehberlik edilmesi (Göçer, 2010), yaşamın içinden ve çocuğun dünyasına ait konularda çalışmalar yapılması (Özdemir, 1993); ne için, kimin için ve nasıl yazılacağı belirlenmesi (Tansel, 1978), ana fikir ve yardımcı fikirlerin tespit edilip düzenlenmesi (Gariboğlu, 1979), planlama ve düzeltmelerin yapılması, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması, sürekli ve aşamalı etkinlikler yapılması gerekmektedir. Belirtilen yönler göz önünde bulundurularak bu çalışmada yazma becerisinin geliştirilmesi için tasarlanan öğretim yapılarında izlenebilecek basamaklar ve bu basamaklara göre cümle ve paragraf yazma becerisinin nasıl geliştirileceği ortaya konmuştur. Aşağıda bu adımların genel olarak neden kullanılacağı ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır.

### **1. Eğitim İçeriğinin Amacını Belirleme**

Öncelikle verilecek yazma eğitiminin amacı belirlenmelidir çünkü bütün eğitim içeriği bu amaca göre şekillenecektir. Böylece hangi kişiye/gruba neyi, ne kadar öğretebileceğimizin de sınırları çizilmiş olacaktır. Amaç belirlemede sürenin de etkisi unutulmamalı ve eğitimin ne kadar sürede verileceğine göre eğitim içeriğinin sınırları çizilmelidir.

### **2. Literatür Taraması**

Belirlenen amaca yönelik konuyla ilgili alan taraması yapılması ve bu şekilde o zamana kadar neler uygulanmış, nasıl sonuçlar elde edilmiş, bunlara neler eklenebilir, hangi uygulamalar aynı veya benzer şekilde kullanılabilir diye düşünülerek tüm bu soruların cevaplarının ortaya koyulması gerekmektedir.

### **3. Eğitim İçeriğini Belirleme ve Haftalık Planlama Yapma**

Eğitim içeriği ve sınırları net bir şekilde belli olduktan sonra becerinin alt birimleri belirlenmeli, bunların hangi sıra ile öğretilene karar verilmeli ve farklı uygulamalara bölünerek haftalık eğitim içerikleri hazırlanmalıdır. Bu genel şablon uygulama hazırlama aşamasında bazı farklılıklar gösterebilir. Mesela bir uygulama için planlanan bir eğitim içeriği iki uygulamaya bölünebilir veya ayrı eğitim içerikleri birleştirilebilir. Planlamayla ilgili bu tür değişiklikler, eğitim sürecinde hedef kitleyi oluşturan bireylerdeki gelişim durumu göz önünde bulundurularak hayata geçirilir.

#### 4. Öğretilecek Becerinin Alt Adımlarını Gözden Geçirme ve Her Biri için Uygulamalar Hazırlama

Her uygulama için ele alınacak becerinin alt birimleri olabileceği için en küçük birime kadar analiz yapılmalı ve beceri öğretim aşamaları buna göre düzenlenmelidir. Tıpkı bir psikomotor beceri öğretir gibi tüm adımların tek tek üzerinde durulmalıdır. Nasıl ki bisiklet sürmeyi öğreteceksek önce “bisiklet nedir, ne gibi parçaları var, nasıl sürülür, bisiklet sürerken nelere dikkat edilmelidir, bisikleti istediğimiz gibi süremezsek ne olur ve o durumda ne yapılmalıdır” gibi sorulara yönelik bilgi ve becerilerin aşama aşama anlatılması ve uygulama yaptırılması gerekliyse bilişsel becerilerde de benzer bir yol izlenmelidir. Eğitim sürecinin sonunda bireyin kendi başına uygulama yapması istenmeli; geri bildirim, son düzeltme ve uyarılarla becerinin istenen düzeye gelmesi için çalışmalıdır.

##### *Etkinliklerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Hususlar:*

- *Örneklere yer verme:* Kullanılacak yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerden beklenen türden iyi örneklerin onlara gösterilmesi faydalı olacaktır (Imhoof ve Hudson, 1975). Çünkü neyi, niye ve nasıl yapacağını anlayamayan bir bireyden istenen davranışı yapmasını beklemek de doğru değildir. Örnekler kalıcı öğrenmede oldukça etkili bir faktördür. Çünkü beyin gördüğü örneklerle daha kolay anlam oluşturmaktadır. Onlar yoluyla sağlanan öğrenmeleri birey başka durumlara daha kolay aktarabilmektedir (Onan, 2016). Dolayısıyla edinilen bilgi veya becerilerin birçok farklı uygulaması yapılarak kalıcılık daha iyi bir şekilde sağlanabilir. Örnek verilirken ilk olarak doğru şekilde yapılanlara yer vermek, tam örnekler görüldükten sonra yarım bırakılanlarla uygulamaya devam etmek uygulamanın etkililiğini arttıracaktır. Gerekli görülürse örneklerin altına açıklamalar da eklenebilir. Özellikle öğrencilerin ilk kez karşılaştığı uygulamalarda bu açıklamalar aydınlatıcı olacaktır. Hep tam ve iyi örnekleri öğrencilerle paylaşmak onlardan da benzer örnekler oluşturmalarını beklemek anlamına gelir. Şüphesiz öğrencilerden beklenen şey budur ama bunun nihai hedef olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Öğrencilerin ilk uygulamalarda iyi örnekler ortaya koymaları çoğunlukla mümkün olmaz. Bu açıdan eksik/olumsuz yönleri bulunan örnekleri de öğrencilerle paylaşmak önemlidir. Bu şekilde beceri eğitim sürecinde çalışmaların nasıl yapılacağı yanında nasıl yapılmaması gerektiği de öğrencilere gösterilmiş olacaktır. Bu da öğrencilere hatalar yapabilecekleri konusunda alan tanırken onları olası yanlışlar konusunda önceden bilinçlendirecektir.
- *Kolaydan zora sıralama:* Birey, bilgiyi derinlemesine işlemesini gerektirmeyen uyarıcıları daha kolay öğreneceği için bu tip içerikler önce; özel çaba göstermesi gerekenler ise daha sonra uygulanmalıdır (Şimşek, 2009). Bu şekilde öğrenci önce kolay örneklerle karşılaşacağı için öz güvenini geliştirebilecek sonra daha zor çalışmaları yapmak için de güdülenecektir. Dolayısıyla bu sıralama öğrencinin motivasyonunu ve dikkatini arttıracaktır. Ancak bazı

durumlarda bu sıralamayı kısmen bozmak da dikkat artırma konusunda farklı bir yöntem olarak kullanılabilir. Etkinlik başında kolay birkaç uygulama üzerinde durup bu örneklerle uygulamanın mantığını kavratarak ardından orta, zor ve sonunda tekrar kolay örneklere yer verilebilir.

- *Bilinenden bilinmeyene sıralama*: Zihinsel yapılanmanın doğası gereği insan beyni yeni bilgileri bildikleriyle ilişkilendirerek kaydeder, kalıcı hâle getirir. Derslerde yapılan ön bilgi tekrarının daha önce oluşan nöral ağları harekete geçirmeyi amaçladığı, böylelikle de hatırlamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Öğrencilere öğretilecek beceri yeni olsa bile hazırlanacak ilk etkinlikler aşına oldukları çalışmalardan seçilirse öğrencilerin yeni beceriye uyum sağlamaları kolaylaşacaktır. Bu şekilde bir başlangıç öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve odaklanmalarını sağlayacaktır.
- *Sarmallık*: Sarmallığı sağlamak için her bir becerinin alt boyutundan başlayarak üzerine her adımda yeni boyutlar eklenmesi gerekmektedir. Örneğin cümle kurma becerisinde etkinlik hazırlarken öncelikle basit yapıda cümleler kurulması, sonra birleşik ve bağlı cümlelerin istenmesi ardından da farklı konu ve kelimeler ile bu becerinin uygulanmasına devam edilmesi sarmal yapının oluşumunu sağlayacaktır. Ayrıca ilk olarak öğrencilerden, bir kısmı yapılmış bir etkinliği tamamlamaları, sonra bazı ipuçları (altını çizme, koyu yazma vb.) verilen bir etkinliğin tamamını yapmaları istenmeli, son olarak da öğrencilerin, öğrendiklerinin hepsini uygulayacakları bir etkinliğe yer verilmelidir. Öğrenciler, bu şekilde bir beceriyi kazanma sürecini adım adım yaşayacaklar ve o beceriyi edinmiş olacaklardır.
- *Biçimsel özellikler*: Etkinliklerin biçimsel özellikleri de uygulamanın yeterince başarılı olmasındaki önemli unsurlar arasında yer alır. Sayfa düzeni, satır uzunlukları, görsellerin kullanımı, renklendirilmesi sınıf düzeyine göre olmalıdır. Bu düzenlemeleri yaparken alanyazındaki bilgiler ve öğretmenin sınıf içi tecrübeleri kullanılabileceği gibi örnek etkinlikler hazırlanıp öğrencilerin seçimine de sunabilir.

## 5. Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama

Dereceli puanlama anahtarları farklı türleri olan ve yazma becerisi gibi öğrencilerin ürün üretmesine bağlı becerilerde sıklıkla kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Performans değerlendirmede kullanılan bu ölçme araçları, yanlışlıkları en aza indirir, performanslarla ilgili gerçekçi sonuçlar verir, böylece de olası güvenirlik sorunlarını ortadan kaldırır (Parlak ve Doğan, 2014). Haftalık her etkinlik için dereceli puanlama anahtarı kullanmak zaman ve uygulama kolaylığı açısından olanaklı olmadığı için öğrencilerin ürün oluşturduğu çalışmalarda bu puanlama anahtarlarını tercih etmek daha doğru olacaktır. Öğrencinin ürün oluşturmadığı etkinlikler için ise cevap anahtarları hazırlanmasının yeterli olacağı söylenebilir.

Cevap anahtarı ve dereceli puanlama anahtarları görevlerle birlikte hazırlanmalı, sonrasında uzman görüşüne sunulup deneme uygulamasıyla güncellenmeli ve bu anahtarlarda gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Mümkünse dereceli puanlama anahtarlarına alt, orta ve üst düzeylerden örnek öğrenci yanıtları eklemek, puanlayıcı için daha aydınlatıcı olacaktır.

Dereceli puanlama anahtarının bir diğer işlevi de öğrencilerin uygulama öncesinde onlardan ne beklendiğini bilmelerini sağlamasıdır. Her çalışma öncesi dereceli puanlama anahtarının en azından ölçütleri öğrencilerle paylaşılırsa daha doğru bir ölçme-değerlendirme süreci yaşanır.

## **6. Uygulayıcı Kılavuzu Hazırlama**

Uygulamalar her zaman uygulamayı hazırlayanlar tarafından yapılamayabilir. Böyle durumlar için bir uygulayıcı kılavuzu hazırlamak; uygulayan kişiden kaynaklanabilecek farklılıkların ortadan kalkmasına ve uygulamanın etkililiğinin artmasına olanak tanıyacaktır. Uygulayıcı kılavuzunda konuyla ilgili genel bilgilerin yanında etkinliklerin içeriklerinin ve gerekiyorsa tek tek örnekler üzerinden açıklamaların bulunmasında yarar vardır. Kılavuz birçok farklı formatta hazırlanabilir, bu süreçte dikkat edilmesi gereken nokta kılavuzun anlaşılır ve kolay okunabilir olmasıdır. Kılavuz hazırlanırken bu kılavuzu kullanacak herkesin orada yer alan açıklamalardan aynı şeyleri anlaması ve tasarlanan eğitimi, hazırlayıcının planladığı gibi yerine getirebilmesi amaçlanmalıdır. Böylece hazırlanan eğitim içeriği, uygulayan şahıslara göre değişiklik göstermeyecek yani standartlaşacaktır.

## **7. Hazırlanan Etkinlikleri Uzman Görüşüne Sunma**

Uzman görüşü alma, hazırlanacak çalışmanın en önemli adımlarından biridir. Farklı uzmanlara başvurularak onlardan çalışmanın birçok yönüne ilişkin görüş istenmelidir. Uzman görüşü almak için, ölçme aracı geliştirme sürecinde olduğu gibi, en az üç en fazla yedi uzmana başvurulmalıdır (Sönmez, 2005). Görüş alınacak uzmanların bahsi geçen alanda, çalışmış olması gerekir. Türkçe eğitimi için düşünülecek olursa yazma becerisi ile ilgili görüş alınacak kişilerin bu beceri üzerinde çalışmalarının olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Böylece çalışmayla ilgili daha faydalı görüş ve önerilere ulaşılması mümkün olacaktır.

Etkinliklerde kullanılacak cümle, paragraf ve metinlerin içerikleri, uzunlukları, bu metinlerde kullanılan söz varlıkları ve cümle yapılarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ve bu maddelerin etkinliğin içeriğiyle uyumuna dair uzman görüşü alınmalıdır. Ayrıca etkinliklerin puanlanması ve değerlendirilmesi süreçlerine yönelik kullanılacak puanlama anahtarlarıyla ilgili olarak ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşüne başvurulmalıdır.

## 8. Değişiklikleri Uygulama

Uzman görüşleri doğrultusunda materyal ve puanlama anahtarları üzerinde gerekli değişiklikler yapılır. Materyallerin son hâlleri tekrar uzman görüşüne sunulabilir. Bu aşamada ulaşılabiliyorsa öncekinden farklı alan uzmanlarının da sürece dâhil edilmesi materyalin farklı görüşlerle zenginleştirilmesini sağlaması açısından faydalı olacaktır. Bu şekilde görüşü alınan ilk uzmanların uygun gördükleri içeriklerle ilgili yeni uzmanların fikirlerinin aynı olup olmadığına ve uygun görülen içeriğin tasarlanan etkinlik içindeki durumuna da bakılabilecektir. Farklı uzmanlara ulaşılamıyorsa daha önce görüş bildiren uzmanlardan tekrar görüş alınması da materyale son şeklinin verilmesine katkı sağlayacaktır.

## 9. Deneme Uygulaması Yapma

Deneme uygulaması nasıl ki test geliştirme sürecinde hazırlanan ölçme aracının niteliklerini analizler yoluyla belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için uygulanıyorsa (Baykul, 2015) öğretim materyali hazırlama sürecinde de materyalin içeriğinin hedef kitleye ve hazırlanma amacına uygunluğunu, etkinlik içeriklerinin ve kullanılan metinlerin anlaşılabilirliğini tespit etmek için yapılmaktadır. Bu adım, çalışmaya son şeklinin verilmesindeki en önemli aşamalardan biridir. Çünkü her ne kadar uzman görüşlerine başvurulsa da hiçbir materyalin uygulanmadan önce son şeklini aldığı söylenemez. Deneme uygulaması araştırmacıyı bazı durumlarda içeriği tamamen değiştirmeye, bazen de kısmi değişikliklere yönlendirebilir. Bu aşamada her bir etkinlik ve örnek için uygulama sırasında sınıf içinde gözlemlenen durumlar kaydedilebilir. Uygulama esnasında ve sonrasında öğrencilerin görüşleri ve tepkileri ile uygulayıcının görüşleri de alınmalıdır. Deneme uygulaması bittikten sonra tüm görüş ve öneriler derlenir, yine alan ve ölçme-değerlendirme uzmanlarıyla görüşülerek gerekli değişiklikler yapılır ve eğitim materyali asıl uygulamaya hazır hâle getirilir.

## 10. Asıl Uygulamayı Yapma

Son şekli verilen materyal belirlenen gruba/gruplara uygulanır. Hazırlanan içeriklerde gruptaki öğrenci sayısı ve düzeylerine göre gerekli değişiklikler yapılabilir. Örneğin daha kalabalık gruplara uygulama yapılacaksa etkinliklerin uygulanış şekilleri veya etkinlik sayıları değiştirilebilir. Her uygulamada, farklı durumlarla karşılaşılabilmesi için süreçte yeni gelişen koşullar göz önünde bulundurularak uygulamanın en sağlıklı şekilde yapılmasını sağlayacak değişiklikler hayata geçirilmelidir.

## 11. Dönüt Verme

İstenen düzeyde öğrenme sağlanması için öğrencilere ne düzeyde olduklarına ilişkin dönüt vermek gerekmektedir (Yıldız, 2016). Uygulamada yapılan her bir çalışma ile ilgili sınıfta öğrencilere toplu veya bireysel dönüt verilmelidir. Sınıf mevcutları bireysel dönütü zorlaştırıyorsa ev ödevi gibi ek çalışmalar yoluyla en azından onlara yazılı dönüt ulaştırılabilir. Geri bildirim uygulamadan

hemen sonra veya en fazla bir hafta sonra verilmesi daha etkili olmasını sağlayacaktır (Çetinkaya, 2019).

Yazma çalışmalarında dönüt bir sonraki aşamaya geçilebilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Yaptıkları çalışmalarla ilgili dönüt alan öğrenciler doğru yaptıklarını devam ettirmek ve bunların sayısını artırmak; hatalı oldukları durumları düzeltmek ve bunların sayısını azaltmak için çaba harcayarak yazma becerisinde ilerlemeler kaydedebilecektir. Eğer öğrenci yaptığı çalışmalarla ilgili dönüt alamazsa davranışlarında beklenen değişiklikleri yapamayacağı için istenen düzeyde bir ilerleme kaydedemez. Eğitimin amacına ulaşması ve planlanan düzeyde öğrenme sağlanabilmesi için öğrencilere mutlaka dönüt verilmelidir.

Beceri gelişiminde yapılacak her uygulamada yukarıda sıralanan adımların izlenmesinin hem süreci daha sağlıklı planlama ve yürütme hem de beklenen düzeyde davranış değişikliği oluşturma açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın amacına göre yukarıda belirtilen adımlarda bazı değişiklikler yapılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Cümle ve Paragraf Yazma Öğretimi**

Her tür öğretimde olduğu gibi yazma becerisinin öğretiminde de sürecin alt boyutlarını belirlemenin beceri gelişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Yazma becerisinin alt boyutları parçadan bütüne ve basitten karmaşığa düşünülürse cümle, paragraf ve metin olacaktır. Her bir alt boyut kendi içinde tür, işlev, kullanım yeri ve amacına göre başka boyutlara da ayrılabilir.

Yazılı anlatımın geliştirilmesi sürecinde öncelikle yazıyı oluşturan en küçük yapı olan cümle üzerinde çalışılmalıdır. Cümle; bir düşünceyi, duyguyu, dileği veya olayı tam olarak hüküm hâlinde bildiren kelimelerden oluşan bütündür (Karaalioğlu, 1976). Cümlelerin anlaşılmadığı, anlatmak istediğini açık bir şekilde anlatamadığı yazılarda daha büyük anlam birimlerinin anlaşılır olmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bu nedenle cümle düzeyinden başlayarak anlatımı geliştirmenin ve anlaşılır hâle getirmenin, paragraf ve metin düzeyindeki anlatım karmaşasına da çözüm olabileceği düşünülmektedir. Cümle yazma becerisinin yazma eğitimine dâhil edilmesinin nedeni yapı ve anlam bakımından eksiksiz cümle kurmayı öğrenen bireylerin yazdıkları tüm metinlerde düşüncelerini daha doğru aktaracak olmalarıdır. Çünkü cümlelerin sağlamlığı ile anlatımdaki başarı arasında sıkı bir etkileşim bulunmaktadır (Özdemir ve Binyazar, 1998). Bu nedenle öğrencilere cümle yazma becerisi öğretilirken yapı olarak sağlam cümleler kurmanın yanında fikirleri sınırlandırma, genişletme, sıralama ve organize etmeye yönelik çalışmalar yapılmasının da gerekli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yapı olarak sağlam cümleler kurmanın yanında cümlelerin metin içindeki yerleri ve özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci hangi metin yapısını öğreniyorsa o metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki cümlelerin özelliklerini bilmeden bu bölümleri istenen niteliklerde oluşturamayacaktır. Mesela paragrafın giriş cümlesi anlaşılır, okuyucuyu



etkileyici olmalıdır (Kantemir, 1991). Paragrafın gelişme cümleleri konuya açıklık getirmeli, ayrıntı içermeli; sonuç cümlesi ise bütün fikirleri birleştiren nitelikte olmalıdır. Cümle ile ilgili çeşitli etkinlikler yaptırılarak verilecek eğitimle bireyler, anlamlı ve kurallı; konuya, içinde bulunulan duruma, metnin yazılış amacına ve okuyucuya göre uygun uzunlukta, paragrafın ve metnin bölümlerinin gerektirdiği özelliklerde cümleler kurmayı öğreneceklerdir. İyi cümlelerin, yerinde kullanılan iyi seçilmiş kelimelerden; iyi paragrafların, iyi cümlelerden; iyi bir yazının ise iyi yazılmış paragraflardan oluştuğu düşünülürse iyi cümle kurmanın önemi anlaşılacaktır (Tansel, 1978). Bu kapsamda cümle kurma becerisini geliştirmeden daha üst yapılarda istenilen düzeyde yazılar yazılamayabileceği gerçeğinden hareketle yazma çalışmalarının temelinde cümle çalışmalarına yer verilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

Yazılı anlatım eğitiminin bir boyutu olarak ele alınabilecek paragraf, bir fikri anlatan cümleler topluluğu veya ana fikirle bağlantılı cümleler kümesi olarak tanımlanabilir (Kantemir, 1991). Paragraf, bir ana düşünceyi anlatan cümleler toplamıdır ve kendi içinde bir bütün olduğu gibi daha geniş bir kompozisyonun da alt bölümüdür (Sullivan, 1967). Paragrafa dair eğitim almamış ve paragrafın kuruluş amacını, yapısını öğrenmemiş bireylerin, metin yazarken ya bir paragrafı birden fazla paragrafa böldüğü ya da birden fazla paragrafı birleştirdiği görülmektedir (Özdemir ve Binyazar, 1998). Bundan dolayı bireylerin, paragrafın yapısını ve işlevlerini öğrenmesi, hem metnin paragrafları arasında hem de paragrafın kendi içinde bütünlük oluşturmasına katkı sağlamaktadır. Böylece metin daha rahat okunmakta ve anlaşılmaktadır.

Paragraf, yapısı yönüyle bir fikir minyatürüdür (Tansel, 1978). Birden çok paragraftan oluşan metinde yer alan bütün unsurlar paragrafta da bulunur. Birden çok paragraftan oluşan metinlerde giriş, gelişme ve sonuç paragrafları; paragrafta ise giriş, gelişme ve sonuç cümleleri yer alır (Yörük, 1976). Yazının tümünde nasıl ana fikir cümlesi varsa paragrafta da vardır. Paragrafların kendi içindeki anlam birliğinin oluşturulması paragraftaki her cümlenin ana fikir cümlesine bağlanmasıyla sağlanmaktadır (Kantemir, 1991; Karaalioğlu, 1976). Paragrafta yer alan her cümle kendinden önceki ve sonrakine dil ve düşünüş yönünden bağlanmalıdır (Özdemir, 1999). Metnin hem yapısal hem de anlamsal uyumunu sağlayan unsurların doğru kullanımı, paragrafın yapısının doğru kurulmasını sağlamakta; bu ise metnin sağlam bir yapı üzerine kurulması açısından önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisinin gelişimi için bahsi geçen süreçlerin yeteri kadar dikkate alınmaması yazılı anlatım becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) incelendiğinde Programda, cümle çalışmalarına, müstakil paragraf yazmaya, paragrafın yapısına yönelik herhangi bir kazanım veya açıklama yer almadığı göze çarpmaktadır. Paragrafla ilişkili olan yalnızca anlatım biçimlerini kullanmaya yönelik bir kazanım bulunmakta

ancak bu kazanım da sadece 7 ve 8. sınıfta yer almaktadır. Öğrenciler ortaokul veya liseye geldiklerinde, yazılı anlatım öğretim sürecini doğru şekilde deneyimlemiş oldukları varsayılarak onların cümle ve paragraf yazma becerilerini kazandıkları düşünülmekte ve buna göre uygulamalar yapılmaktadır. Bu durum da temel becerileri kazanamamış bireylerin ileri uygulamalarda sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta, alt bilgi ve becerilerdeki eksiklikleri tespit edip tamamlamak ve yazılı anlatım eğitimine bu şekilde devam etmektir. Yapılan çalışmalarda da öğrencilerin cümle ve paragraf yazma konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır (Bedirhanoglu, 2010; Güngör, 2020; Yasul, 2014; Yekeler, 2015).

Cümle ve paragraf yazma becerisinin eğitimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde yazılı anlatım becerisinin geliştirilme sürecinin cümle, paragraf ve metin sıralamasıyla olması gerektiği ifade edildiği ancak cümle ve paragraf yazma eğitimine, bu eğitimin alanda uygulanışına yönelik oldukça az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin istenen düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olması için en küçük birimden başlayarak tüm yazma süreçlerini öğrenmesi ve deneyimlemesi gerektiği düşünülmektedir (Göğüş, 1978; Özdemir, 1993; Tansel, 1978). Yazılı anlatım becerisinin istenen düzeyde gelişmediğine dair yapılan tespitlerin birçoğundaki temel sebebin, yazma sürecine uygun bir eğitim verilmemesi olduğu görülmektedir (Arı, 2008; Bağcı, 2007; Can, 2012; Koç, 2009; Tekşan, 2001; Yasul, 2014; Yekeler, 2015). Bu nedenle cümle ve paragraf yazma eğitimine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Cümle ve paragraf yazma becerisinin öğretimi için öncelikle bazı sınırlamalar yapmaya ve tam bir amaç cümlesi oluşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçteki sınırlamalar farklı şekillerde yapılabilir. Bunlardan biri de dil işlevlerinden birini göz önüne alarak sınırlama yapmaktır. Bu şekilde sınırlama yapılacaksa öncelikle hangi dil işlevinin ele alınacağına karar verilmesi gerekmektedir. Böylece bu işleve uygun dil yapıları, cümle ve paragraf türleri seçilebilir ve eğitim içeriğinin süreye dağılımı da daha net belirlenebilir. Örneğin “bilgi verme işlevi”ne bağlı olarak “soru cümlesi, tanımlama cümlesi” gibi cümle türleri ve açıklama paragrafına ilişkin uygulama planına yer verilebilir. Hazırlanacak cümle ve paragraf yazma etkinliklerinde neyin, neden, nasıl öğretilebileceğine ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

### **1. Uygulama - Hazırlık Çalışması - Konuya ve Eğitime Hazırlık:**

Bu aşamada analogi, listeleme gibi farklı tekniklerle öğrencilere toplamda kaç uygulamadan oluşan, nasıl bir etkinlik yapılacağı, hangi adımda nelerin ele alınacağı ve neyi, niçin öğrenecekleri anlatılmalıdır. Örneğin hazırlık çalışmalarında, yazma çalışmalarını ile yemek yapma süreci arasında analogi kurulabilir veya yapılacak uygulamaların yer aldığı bir listenin boş bırakılan adımları öğrencilerle birlikte doldurulabilir. Bu çalışmalarda amaç dikkat ve motivasyonu artırmaktır. Ayrıca genel şablonu görmek ve yol haritasından haberdar olmak katılımcının zihinsel düzenleme

yapmasına da katkı sağlayabilir. Süreçte öğretim ilerledikçe birey başta oluşturduğu zihin şablonlarına bilgi ve becerileri kaydedebilir ve bu şekilde sistemli bir öğretim yapılması sağlanabilir.

### **2. Uygulama - Cümle Çalışması:**

Başlangıçta karışık kelimelerden anlamlı ve kurallı cümle kurma çalışmalarının yer alması tercih edilebilir. Buradaki amaç eğitimin bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun hareket etmektir. Sonraki etkinlikler öğrencilerin sık karşılaştığı uygulamalar olmayabileceği için ilk uygulama onları çalışmaya ısındırarak ve onların öz güvenlerini destekleyecek nitelikte seçilmelidir. Karışık kelimelerden anlamlı ve kurallı cümle kurma çalışmalarında ilk olarak ek almış kelimeleri öğrencilerin yalnızca sıralayıp anlamlı bütün oluşturmaları istenebilecekken sonraki etkinliklerde kelimelerin çekim ekleri çıkarılarak öğrencilere aynı kelimelerle ne kadar farklı anlamlı bütünler oluşturabilecekleri fark ettirilebilir.

Cümleye ifade ve cümle ekleme çalışmalarında öğrencilerin cümle genişletmeyi deneyimlemeleri ve kendi yazılarında fikirlerini cümlelere yerleştirirken çeşitli yollar kullanabileceklerini fark etmeleri sağlanabilir. Bu uygulamalarda öğrenciler ilk olarak verilen ifade ve cümleleri, verilen cümlelere ekleyebilir sonra da kendi istedikleri eklemeleri yapacakları örneklerle karşılaşabilirler.

### **3. Uygulama - Cümle Çalışması:**

Cümle çalışmaları paragrafa geçiş sürecinde önemli bir rol oynadığı için daha ayrıntılı etkinliklere yer verilmesinde yarar vardır. Çalışmada hangi paragraf türü ele alınacaksa onunla ilişkili cümle türleri göz önünde bulundurulurken etkinlikler tasarlanmalıdır. Örneğin çalışmada açıklama paragrafını ele alınacaksa tanım, karşılaştırma, soru gibi cümle türlerine yer verilebilir. Mesela tartışma paragrafları üzerinde çalışılacaksa da karşılaştırma, sebep-sonuç cümleleriyle ilgili etkinlikler yapmak daha faydalı olabilecektir.

Cümlelerin anahtar sözcükleri ve anahtar sözcüklerle cümle kurma etkinlikleri daha sonraki çalışmalara zemin oluşturması amacıyla tercih edilebilir. Cümlede anahtar sözcükleri belirleme çalışmaları cümlelerdeki fikirleri oluşturan temel yapıları anlamak ve cümlenin vermek istediği mesaja odaklanmak açısından oldukça önemlidir. Aynı şekilde, verilen anahtar kelimelerle cümle kurma çalışmaları da odaklanılması gereken fikri belirleme ve cümleyi anlatım açısından zenginleştirme olanağı tanıdığı için öğrencileri sonraki çalışmalara hazırlayacaktır.

### **4. Uygulama - Paragraftaki Düşünceler:**

Paragraflar belli bir konunun tek bir yönüne değinen düşüncelerin sistemli bir şekilde bir araya gelmesinden oluşur. Öğrencilerin bu düşünceleri ayrı ayrı tespit ederek aralarındaki ilişkiyi anlamasının onların yazma sürecine rehberlik edeceği söylenebilir. Dolayısıyla bu etkinliklere

öncelikle paragraflarda yer alan düşüncelerin belirlenip bu düşüncelerin aralarındaki ilişkinin incelendiği örnekler eklenebilir. Sonra da paragraftaki düşüncelerin ve düşünceler arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından adım adım tespit edileceği çalışmalara yer verilebilir. Tespit edilen düşüncelerdeki anahtar kelimeleri bulmak öğrencilerin, paragrafın konusunu bulmasına katkı sağlayacaktır. Bu şekilde, oluşturacakları paragraflarda anahtar kelime kullanımına ve bunların konu ile ilişkisine öğrencilerin dikkat etmeleri sağlanabilecektir.

##### **5. Uygulama - Konunun Aynı Yönüne Değinen Düşünceler:**

Öğrencilerin paragraf oluştururken verilen konuyla ilgili var olan düşüncelerinden bir araya gelebilecek nitelikte olanları seçmeleri gerekmektedir. Yazma amacına göre düşünceleri arasından seçim yapma becerisinin kazandırılması adına öğrencilere öncelikle aynı konunun farklı yönlerine değinen cümlelerin olduğu birçok cümle verilip öğrencilerden bu cümlelerin hangilerinin bir paragrafta bulunabileceğini tespit etmeleri istenebilir. Bu şekilde hem zihinsel planlama hem de konu bütünlüğünü sağlama adına ciddi bir farkındalık oluşturulması mümkün olabilir. Burada, bir önceki çalışmada incelenen paragraflarda olduğu gibi, seçilen cümlelerin anahtar kelimeleri ve konularının tespit edilmesi istenerek önceki ve sonraki çalışmalar arasında geçiş ve bağlantılar sağlanabilir.

##### **6. Uygulama - Paragrafta Ana Fikir:**

Her metnin yazılış amacı ve karşıya aktarmak istediği bir ana fikri vardır. Ana fikir yazarın ele aldığı konuyu kendi görüş, anlayış ve sezgisine göre işleyerek oluşturduğu ve okuyucu tarafından anlaşılmasını istediği fikirdir (Öner, 2008). Ana fikrin oluşturulup kâğıda dökülmesi paragraf yazma öğretiminin de en önemli adımlarından biridir. Hangi tür olursa olsun her metnin yazılış amacının belirlenmesi ve işlevine göre fikirler arasından seçim yapılarak ana fikir cümlesinin oluşturulması gerekmektedir (Can, 2012). Ana fikir, paragrafın farklı yerlerinde bulunabilir. Kimi zaman ilk cümlede yer alır, anlatımda tündengelim yolu izlenir; kimi zaman tümevarım yoluyla son cümleye yerleştirilir. Bazen de paragrafın tamamına yayılmış bir şekildedir, böyle paragraflarda tüm cümlelerin içinde okuyucuyu ana fikre götüren ifadeler yer alır (Koç, 2009). Öğrencilerin paragraf oluştururken kurdukları her bir cümlelerin onların ana fikrine hizmet etmesi gerektiğini fark etmeleri için onlardan daha önce incelenen ve üzerinde çalışılan paragrafların ana fikrini bulmaları istenebilir. Anahtar kelime ve konu tespit çalışmalarının ana fikri bulmaya katkısı fark ettirmeye çalışılarak paragraf bütünlüğüne dikkat çekilmeye çalışılabilir. Böyle örnekler üzerinde durulduktan sonra birey, kendi oluşturacağı paragraflarda da bilinçli seçimler yaparak uygun ana fikir cümlesini yazacak ve metnin doğru yerine yerleştirebilecektir.

##### **7. Uygulama - Paragrafta Yapıyı Kavrama:**

Paragrafın yapısal bütünlüğü, genellikle şekil özellikleriyle ilişkilendirilse de aslında organizasyon becerisiyle ilgilidir. Konu hakkındaki bilgilerini, kendi belirlediği ana fikri anlatmaya en

uygun şekilde sıralayıp birleştirebilen bireyler, paragrafın yapısını da sağlam bir şekilde kurmuş olacaktır. Nasıl ki bir mimar plan yapmadan bina inşa edemiyorsa plan yapılmadan yazı da yazılamaz. Çünkü plan yapılmadan yazılan yazı, temelsiz bir bina çökmeye mahkûmdur (Bağcı, 2007). Paragrafta yapıyı oluşturan unsurlar giriş, gelişme ve sonuç cümleleridir. Giriş cümlesi/cümleleri geliştirilebilir yönü/yönleri olan bir cümle olmalıdır. Bu şekilde paragrafın gelişme bölümünde giriş cümlesini destekleyecek fikirlere yer verilebilir. İyi yapılandırılmış bir paragrafta ana fikri destekleyen, açıklayan, örneklendiren yeteri kadar ayrıntılandırılmış destekleyici cümlelerin yer aldığı bir gelişme bölümü bulunur (Altuntaş ve Can, 2017). Sonuç cümlesi/cümleleri ise ana fikri özetleyen ve verilmek istenen mesajı en etkili şekilde veren cümle olmalıdır (Kılıç, 2017). Sonuç cümlesi/cümleleri yazılmazsa veya doğru özelliklere sahip sonuç cümlesi kurulamazsa paragraf neticelendirilmemiş olacaktır. Bu durum da okuyanın paragrafta yer alan bilgi, düşünce ve duyguları anlamlandırma sürecinde sıkıntılar yaşamasına sebep olabilir. Belirtilen özelliklere sahip bir paragrafta daha anlaşılır bir yapı olacaktır. Bu nedenle hem önce incelenen paragraflarda hem de yeni karşılaşılan örnekler üzerinde yapıyı tespit etmek ve yapıyı oluşturan her bir bölümde ele alınan konuyla ilişkili olarak nelere değinildiğine, bunların birbirleriyle bağlantısının nasıl kurulduğuna odaklanmak öğrencilerde farkındalık oluşturulabilir. Bu şekilde öğrenciler kendi oluşturacakları paragraflarda da doğru planlama ve yapı kurma süreçlerini yaşayabilirler.

### **Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler**

İnsanın nasıl öğrendiğini, öğrenme sürecinde insan beyninin nasıl işlediğini bilmek, yürütülecek eğitim çalışmalarının planlaması açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin öğretiminde de zihinsel süreçlerin dikkate alınması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Her bir öğrencinin zihinsel süreçleri nasıl yaşadığına dikkat edilmesi ve öğrenme süreçlerinin buna göre planlanması yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan eğitim programında, cümle ve paragraf yazma becerilerinin yapısına hâkim olmak önemlidir. Neyin öğretileceği; öğretilecek becerinin hangi adımları, alt becerileri ve boyutları içerdiği ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmalı ve eğitim içeriği bunlara göre hazırlanmalıdır. Cümle ve paragraf yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanırken temel cümle yapısı, cümle türleri, cümlede anahtar kelimeler, paragraftaki düşünceler, bunların arasındaki ilişki, paragrafta konu, ana fikir ve yapı alt adımlarının tek tek ele alınması ve her bir adım için etkinlikler tasarlanması gerekmektedir.

Yazma, geliştirilmesi en karmaşık olan dil becerilerindendir (Calp, 2010; Çakır, 2003). Bu becerinin geliştirilmesi için birçok farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunların ne kadar etkili olduğu ve nasıl uygulanacağı ile ilgili de farklı çalışmalar yapılmaktadır (Anılan, 2005; Kardaş, 2013; Maltepe, 2006; Özdemir, 2014; Özkara, 2007; Sever, 2019; Şahin, 2004; Ülper, 2008;

Yıldırım, 2019). Bu çalışmalar yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri genellikle metin yazma uygulamaları üzerinde ele almaktadır. Bu durum da uygulamaya katılan bireylerin metin yazma sürecine belirli bir düzeyde katkı sağlasa da cümle ve paragraf yazma becerilerinde muhtemel eksiklikleri hakkında bilgi vermemektedir. Hâlbuki cümleden paragraf, paragraftan metne yönelik yapılacak uygulamaların daha basit yapılarda kazanılan becerilerin karmaşık yapılara aktarılmasına imkân vereceği söylenebilir. Bu çalışmada söz konusu sıralama dikkate alınarak cümle ve paragraf yazma becerisine yönelik eğitim içeriklerinin nasıl hazırlanması ve neleri kapsamı gerektiğine yönelik bir öneri ortaya konmaktadır.

Çalışma kapsamında şu öneriler geliştirilmiştir:

Beynin öğrenme sistemine uymayan hiçbir yaşantı kalıcı değildir. Bu nedenle beceri eğitiminde bu sisteme uygun öğretim süreçleri hazırlanmalıdır.

Geliştirilecek becerinin yapısına hâkim olduktan sonra eğitim içeriği hazırlanmalıdır. Bu şekilde yola çıkmak daha etkili bir materyal hazırlanmasına olanak tanıyacaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda öncelikle cümle kurma becerisini geliştirme, sonrasında paragraf yazma ve ardından da metin oluşturmaya yönelik uygulamalar ele alınmalıdır. Böylece hem eğitim ilkeleriyle uyumlu hem de zihin yapılanmasına uygun bir eğitim sırası izlenecektir.

Cümle ve paragraf yazma becerisini geliştirmek için hazırlanacak eğitimde süreyi, etkiyi azaltacak kadar uzatmamak için işlev ve tür sınırlaması yapmak gerekmektedir. Gerekli süre varsa eğitim her bir işlev ve tür için ayrı ayrı planlanmalı yoksa öğrencilerin edindiği becerileri benzer durumlara aktarabilecekleri onlara hatırlatılmalı ve buna yönelik kısa etkinlikler uygulanmalıdır.

Yapılacak bütün yazma çalışmalarında doğru, yanlış; eksik olan, tam olmak üzere çeşitli örneklerin kullanımına, etkinliklerin kendi içinde ve birbirleri arasında kolaydan zora sıralanmasına ve etkinlikler arasındaki sarmal yapıya dikkat edilmelidir. Bu şekilde yapılacak eğitimlerin daha etkili olacağı söylenebilir.

Hazırlanan her bir eğitim içeriğinin yapısına ve uygulama şekline uygun olarak cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, gözlem formu, akran/öz değerlendirme formu gibi değerlendirme araçları hazırlanmalıdır. Bu araçlar uygulama örnekleri ile birlikte hazırlanmalı ve o örneklerle benzer şekilde denenip düzeltilerek araçlara son şekli verilmelidir.

Hazırlanan eğitim içeriklerinin uygulayıcısı farklı kişiler olaksa uygulayıcı kılavuzları hazırlanmalıdır. Bu kılavuzlar tasarlanan eğitimin her bir basamağına ilişkin uygulama amacı ve literatür bilgisinin yanında, etkinliklere yönelik ayrıntılı açıklamalar da içermelidir.

Geri bildirim, yazma çalışmalarındaki en önemli aşamalardan biridir. Özellikle öğrencilerin ürün ortaya koyduğu uygulamalara bireysel dönüt verilmesi beceride istenen düzeye ulaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Öğrenciler, doğru yaptıklarını görerek motive olacaklar, yanlışlarını düzelterek de öz denetim mekanizmalarını geliştirecekler ve böylece sonraki öğrenmeler için hazır duruma geleceklerdir. Geri bildirim ürününe yönelik, tanımlayıcı, açık ve anlaşılır, bireysel, daha sonra da faydalanabilmesi için yazılı olması ve ürünün hazırlanma sürecinden sonra çok vakit geçmeden verilmesi gerekmektedir (MEB, 2020). Bu nedenle cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişiminde istenen düzeyde ilerleme kaydedebilmek için her uygulama sonrası geri bildirim verilmelidir.

Cümle ve paragraf yazma becerisine yönelik hazırlanan bu eğitim planı farklı içeriklerle veya etkinliklerle çeşitlendirilebilir. Yukarıda planlama süreci ve beceri eğitime yönelik olarak sıralanan genel adımların, yazma becerisinin herhangi bir boyutunda, farklı işlevlerin öğretiminde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

#### Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, İ. & Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1853>
- Altuntaş, B. & Can, R. (2017). Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 281-296. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/563924> sayfasından erişilmiştir.
- Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6 ve 7. sınıf örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279>



- Batovski, D. A. (2008). How to write a review article. *Assumption University Journal of Technology*, 11(4), 199-203. [https://www.academia.edu/297574/How to Write a Review Article](https://www.academia.edu/297574/How_to_Write_a_Review_Article) sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne niçin neden öğreniyoruz ve öğretiyoruz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedirhanoğlu, H. (2010). *İlköğretim 8. öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen kurucu yanlışlıklarının sezdirilmesi ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Caine, N. C. & Caine G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ502910> sayfasından erişilmiştir.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000206](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000206)
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*(122), 31-50. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2807/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 159-174). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M. K. & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/431975> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342. <https://doi.org/10.16916/aded.677716>
- Engin, A. O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/116097> sayfasından erişilmiştir.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Gariboğlu, K. (1979). *Örnekli kompozisyon bilgileri (Lise 1-2-3)*. İstanbul: Ser Ofset Basımevi.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817909> sayfasından erişilmiştir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, E. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin derin yapı ve yüzey yapı bağlamında kurdukları cümle yapıları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Herdman, A. E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4. <https://pdf4pro.com/amp/view/derleme-makale-yaz-m-nda-konferans-ve-bildiri-sunumu-561aad.html> sayfasından erişilmiştir.
- Imhoof, M. & Hudson, H. (1975). *From paragraph to essay developing composition writing*. Londra: Longman.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karaalioğlu, S. K. (1976). *Sözlü- yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/494/425> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Y. (2017). *Yazılı anlatım I-II*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Koç, G. Ç. (2009). *Türkiye'de ve Batı'da paragraf yazma öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020). *Öğretmenler için el kitabı- geri bildirim*. Ankara: MEB.
- Morrison, G. R., Kemp, J. E. & Ross, S. M. (2012). *Etkili öğretim tasarımı* (T. Adıgüzel, Çev.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Onan, B. (2016). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde beyin temelli yaklaşım. *ZfWT*, 8(1), 109-133. <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/775-3377-1-PB> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (1993). *Örnekli ve uygulamalı yazılı anlatım dersleri "kompozisyon"*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü yazılı anlatım sanatı kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, S. (2008). *Kompozisyon sanatı örneklerle düzenli yazma ve konuşma*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Parlak, B. & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/88-published> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.polat> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N., Gömlüksiz, M. & Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 1 - öğrenmenin oluşumu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32119> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sullivan, K. E. (1967). *Paragraf practice*. New York: The Macmillan Company.

- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 18, 412-432. [https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer\\_2005\\_issue\\_18.pdf](https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2005_issue_18.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usûlleri kompozisyon, tashih ve mürâcaat el kitabı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, M. (2014). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 889-912. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209864> sayfasından erişilmiştir.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Türkben, T. & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline göre hazırlanan yazma öğretimi çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Muş ili merkez ilçesi örneği). (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, E. (2019). *Grup olarak yazma tekniğinin ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerine ve yazma becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>

Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.  
<https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000189426>

Yörük, Y. (1976). *Kompozisyon ilkeleri edebiyat türleri*. Ankara: Eğitim Yayınları.

### Extended Summary

The brain applies the steps of preparation, acquisition, elaboration, memory formation and functional integration while recording information permanently (Jensen, 2000). In order for these processes to progress in a healthy way, factors affecting learning such as memory, patterning, attention, environment, emotions, motivation, nutrition-water and sleep should also be considered (Keleş and Çepni, 2006).

In addition to the physiological and mental dimensions of learning, the structure of the content to be taught should also be taken into account. Sub-steps should be determined based on the nature of the knowledge or skill to be discussed in the learning materials to be prepared and teaching should be carried out gradually.

As it is understood, in order to ensure permanent learning, it is necessary to focus on the structure of the knowledge or skill to be taught as well as taking into account the functioning of the brain. Only in this way can the skills covered be gained to the target audience.

In this study, resources related to learning processes and research on the development of writing skills were examined, information on the development of writing skills in general and sentence and paragraph writing skills in particular was compiled, and the obtained information was synthesized by focusing on the development of sentence and paragraph writing skills. Then, a sample implementation plan was prepared regarding the process of preparing material for writing skills and how to develop sentence and paragraph writing skills.

The functioning of the brain should also be taken into account in the development of writing skills, and the sub-skills of writing and their sub-steps should be determined. The determined steps should be divided into units within themselves, and teaching should be done with the studies to be prepared for the unit/units.

According to Güneş (2007), writing is the transfer of structured information in the brain to the paper. Writing skill is one of the four skills discussed in Turkish courses and it involves more complex mental processes compared to the other skills (Calp, 2010; Çakır, 2003).

It is considered that following the undermentioned steps in the instructional materials to be prepared for the development of writing skills will contribute positively to the development of the skill: determining the purpose of the educational content, literature review, determining the

educational content and making weekly plan, reviewing the sub-steps of the skill to be taught and preparing practices for each, preparing rubrics, preparing the guide for implementing, presenting the prepared activities to the expert opinion, apply the changes, conducting a pilot study, making the actual implementation, and giving feedback.

In order to teach sentence and paragraph writing skills, which are sub-dimensions of writing skills, educational content should be created using similar steps. When the Curriculum of Turkish Course (Ministry of National Education [MEB], 2019) is examined, there are no gains or explanations for sentence writing exercises, independent paragraph writing and the structure of the paragraph. It can be said that it is against the educational principles to expect the students who do not know how to write sentences, paragraphs and the functions of sentence and paragraph structures in the text, to write in a genre such as stories and essays.

While the studies in the field focused on the use of methods and techniques in the development of writing skills (Anılan, 2005; Kardaş, 2013; Maltepe, 2006; Özdemir, 2014; Özkara, 2007; Sever, 2019; Şahin, 2004; Ülper, 2008; Yıldırım, 2019), it is seen that there are not enough studies on their use in different language structures. In addition, considering the writing activities in Turkish textbooks, it is known that students are asked to write different types of full texts throughout secondary school, but teaching is not performed by dividing the writing skill into steps in accordance with the mental learning process.

When the literature is examined, it is understood that there is a consensus regarding the acquisition of written expression skill in the order of sentences, paragraphs and texts (Göğüş, 1978; Tansel, 1978; Özdemir, 1993). The education given in this order will be compatible with instructional principles such as from part to whole, from easy to difficult, from simple to complex. Writing skill can be improved with planned studies in accordance with these principles. The progress of the individual by learning every step in the writing adventure, which will start with a sentence, will also contribute to the development of a positive attitude towards written expression. It will enable the students to be successful in their later written expression studies, to discover their talent, and to express themselves easily. In this way, it will be possible to make students comprehend the sentence and paragraph structures, to provide them with the necessary sub-knowledge in text writing, and to change the wrong impression of the students on written expression, if any.

In the process of developing sentence and paragraph writing skills, it may be preferable to start with sentence-related studies, then carry out activities to examine the sentences in the paragraph, and then include sentence and paragraph creation practices. First of all, students should be informed about the content by making preparation studies for the subject. Then, studies can be done to comprehend the meaning and structure integrity of the sentence, to write different types of sentences

and to construct sentences with keywords. Then, the sentences in the paragraph and the thoughts between the paragraphs can be examined. Activities can be designed on how to choose the ideas that touch on the same aspect of the subject and how these ideas should be included in the paragraph. After understanding the main idea and the structure of the paragraph, activities can be designed in accordance with the writing processes and sentence and paragraph writing exercises can be done.

The following recommendations were developed within the scope of this study:

Materials that are suitable for the learning system of the brain and suitable for the structure of the skill should be prepared. In the studies aimed at improving the writing skill, sentence, paragraph and text order should be followed. In practice of sentence and paragraph writing, more specific educational content can be prepared by making function and type limitations.

In all the writing studies to be done, attention should be paid to the use of various examples which are right, wrong, lacking, and complete, also the ordering of the activities within and between each other from easy to difficult, and the spiral structure between the activities.

In order for the educational content to be effective, rubrics and guides for implementation should be prepared.

Feedback is very important for the development of writing skills. For this reason, after each writing exercise, feedback should be given and students should be informed about their own progress.

This education plan, prepared for sentence and paragraph writing skills, can be diversified with different contents or activities. It is considered that the steps listed above for the planning process and skill training can be used in the teaching of different functions in any dimension of the writing skills.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



## Öğretmen Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik ve Endişe Düzeylerinin İncelenmesi

### Investigation of Self-Efficacy and Concern Levels of Pre-service Teachers about STEM Education

Hüseyin Ateş, Kibar Sungur Gül

#### Yazar Bilgileri

Hüseyin Ateş 

Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi,  
[huseyin.ates@ahievran.edu.tr](mailto:huseyin.ates@ahievran.edu.tr)

Kibar Sungur Gül 

Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi,  
[k.sungur@nevsehir.edu.tr](mailto:k.sungur@nevsehir.edu.tr)

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışmada, nicel araştırma desenlerinden tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, iki devlet üniversitesinde eğitim alan ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı katılan 390 fen bilgisi ve matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak STEM Eğitimi Hakkında Öz-yeterlik ve Endişe Ölçekleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamasının üzerinde ve "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik endişe düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik ve endişe düzeyleri, fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik inançları ve endişelerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik ve STEM endişelerinin pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişe seviyelerinin %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının STEM eğitimi konularında bilgi ve beceriler kazanmalarını hedefleyen derslerin lisans programlarında yer alması önerilmektedir.

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

STEM  
Öz-yeterlik  
Endişe  
Öğretmen Adayları

##### Keywords

STEM  
Self-efficacy  
Concern  
Pre-Service Teachers

##### Makale Geçmişi

Geliş: 29.11.2022  
Düzeltilme: 19.02.2023  
Kabul: 02.03.2023

#### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the self-efficacy and concern levels of pre-service teachers about STEM education. In the study, survey method, one of the quantitative research designs, was used. The sample of the research consists of 390 pre-service science and mathematics teachers who studied at two state universities and participated in the research on a voluntary basis. Self-efficacy and concern scales about STEM education were used as data collection tools. As a result of the analysis, it was determined that the levels of pre-service teachers' self-efficacy belief about STEM education were above the average and correspond to the level of agree. Based on the findings of the study, it was determined that the concern levels of the pre-service teachers about STEM education were above the average and corresponded to the level of agreement. Pre-service teachers' self-efficacy and concern levels about STEM education showed a significant difference in favor of pre-service science teachers. It was concluded that pre-service teachers' self-efficacy beliefs and concerns about STEM education did not differ in terms of gender and grade level variables. It was determined that pre-service science and mathematics teachers' STEM self-efficacy and concerns had a positive and significant relationship. In the study, it was concluded that pre-service teachers' STEM self-efficacy levels explained 32% of their STEM concern levels. Based on these results, it is recommended to include courses which aim to improve pre-service teachers' knowledge and skills on STEM education subjects in undergraduate programs.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Ateş, H. & Sungur-Gül, K. (2023). Öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 478-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.1211730>

## Giriş

STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında gerçek yaşam problemi çözme sürecine uygulanan bütünleşik ve disiplinler arası bir yaklaşım olarak anılmaktadır (Lantz, 2009; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). STEM eğitimi ile öğrencilerin olası bir problemle karşılaştığında var olan bilgilerini ve anlamlandırma süreçlerini kullanarak problemi anlama, çözüm üretme ve edinilen bilgi ve becerileri geliştirme süreçlerinden geçmesi sonucunda kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri amaçlanır (Wang, 2012). Böylece öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerileri ile teknoloji okuryazarlığı gelişmekte ve fen ile matematik derslerindeki başarıları artmaktadır (Brown, Brown, Reardon ve Merrill, 2011; Moore vd., 2014). Bu nedenle öğrencilerin karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözmeleri için disiplinler arası bilgilerin kullanımını gerektiren STEM eğitiminin desteklenmesi önemlidir. Böylece STEM disiplinleri arasında bağlantı kurmaları ve uygulayabilmeleri için öğrencilere STEM öğrenme imkânları sunmanın gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Nadelson ve Seifert, 2017).

STEM eğitiminin gerektirdiği söz konusu disiplinler arası öğrenme ortamı, günlük yaşam odaklı probleme dayalı öğrenme-öğretme stratejilerini benimseyen öğretmenlerle sağlanabilir. Öğretmenlerin STEM eğitimine uygun bir öğrenme ortamı sağlamadaki rolü yadsınamaz bir gerçektir (Sungur-Gül ve Ateş, 2021). Nitekim öğretmenler, verimli ve profesyonel bir öğrenme süreci sağladıklarında daha etkili bir STEM eğitimi gerçekleşmektedir (Fulton ve Britton, 2011; Thompson ve Kanasa, 2016). Ancak bu durumda öğretmenin eğitimsel bir yenilik olan STEM hakkında sahip olduğu bilgi, beceri ve inançlarının iyi anlaşılması gerekmektedir. Nitekim öğretmenin mevcut bilgi ve inançları, STEM eğitiminin öğrenme sürecindeki etkililiği ile yakından ilişkilidir (Ring, Dare, Crotty ve Roehrig, 2017). STEM eğitimiyle birlikte birinci türden engellerden (zaman, kaynaklar ve destek; El-Deghaidy, Mansour, Alzaghibi ve Alhammad, 2017), ikinci (öğretmen inançları; Ertmer, 2005; Taktat-Ateş, Saraçoğlu ve Ateş, 2022) ve üçüncü tür (programın yeniden tasarlanması; Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012) engellere kadar birçok karmaşık zorluklar da gündeme gelmektedir. Bu ve benzeri engellerin öğretmenler için birer endişe kaynağına dönüşmesi (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006) ve böylece onların STEM eğitimini derslerinde kullanmalarını etkilemesi kaçınılmazdır.

STEM uygulamalarının niteliğini belirlemede, öğretmenlerin STEM öğretimindeki öz-yeterlikleri (Hacıömeroğlu, 2020; Woolfolk, Winne, Perry ve Shapka, 2009) ve STEM öğretimine yönelik endişe düzeylerinin rolü anlaşılmaktadır (Hacıömeroğlu, 2020). Gelecekte etkili bir STEM eğitimi için öğretmen adaylarının da başlangıç noktası olduğu düşünülerek bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin belirlenmesi bir

gereklilik olarak görülmüştür. Öyle ki öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince herhangi bir sebeple oluşan yetersizlik algısı mesleki yaşamlarında endişe, kaygı ve stres duymalarına sebep olacaktır (Yaman, Özdemir ve Vural, 2018). Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeyleri, öğrenme ortamlarında STEM etkinliklerini entegre etmeye yönelik kararlarını belirleyen kritik bir öneme sahip olmakla birlikte (Kurup, Li, Powell ve Brown, 2019; Thibaut, Knipprath, Dehaene ve Depaepe, 2018) gelecekteki STEM performanslarının da güçlü bir yordayıcısı konumundadır (Thompson ve Kanasa, 2016). Dolayısıyla öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin belirlenmesi yönündeki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin belirlenmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca öz-yeterlik ve endişe düzeylerine demografik değişkenlerin etkilerinin ortaya konması da bir ihtiyaç olarak tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek ihtiyacı doğmuştur. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik endişe düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe seviyelerine ilişkin demografik değişkenlerin etkileri nelerdir?
4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri STEM eğitimine yönelik endişe düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Kuramsal Çerçeve**

#### **Öz-yeterlik**

Öz-yeterlik “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” (Bandura, 1986, s. 391) şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin kararlılıklarına, bağlılıklarına, iş tatminine ve öğretimin niteliğine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013; Klassen ve Chiu, 2011; Zakariya, 2020). Bu nedenle eğitim araştırmalarında, insanların eğitimsel bir değişime (örneğin STEM eğitimi) nasıl uyum sağladığını anlamak için değişen durumlarda kişisel yeterlilik, adaptasyon ve güven hakkında insan inançları incelenmektedir (Gabriele ve Joram, 2007; Ross ve Bruce, 2007; Wood ve Bandura, 1989). STEM uygulamalarına ilişkin yüksek seviyede yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde STEM etkinliklerini kullanması beklenen bir durumdur (Al Salami, Makela ve De Miranda, 2017; Sungur-Gül, Saylan-Kırmızıgül ve Ateş, 2022). Ayrıca öğretmenlerin STEM disiplinlerindeki öz-yeterlikleri, STEM öğretimine yönelik güven ve becerilerinin de güçlü bir belirleyicisidir (Geng, Jong ve Chai, 2019; Jaipal-Jamani ve Angeli, 2017). Bu gerekçeler, STEM eğitimini derslerinde etkili ve verimli bir şekilde

kullanmalarını beklediğimiz öğretmenlerin STEM öz-yeterlik inançlarının belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmenlerin eğitimsel bir yenilik hakkında öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olmak üzere iki boyuta göre öz-yeterliklerinin ölçülmesi önerilmiştir (Geng vd., 2019; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri söz konusu iki boyutu içerecek şekilde Geng vd. (2019) tarafından geliştirilen ve tek boyuttan oluşan bir yapıya göre belirlenmiştir.

### Endişe

Endişe, "belirli bir konu veya göreve yönelik duygu, zihin meşguliyeti, düşünce ve dikkatin karmaşık bir temsili" anlamına gelmektedir (Hall, George ve Rutherford, 1977, s. 5). Öğretmenler, öğretim programında bir yenilikle karşılaştığında karşı koyma veya belirsizlik durumu ile yüzleşmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin beyni, bu yeniliğe karşı endişe olarak şekillenen bir yanıt oluşturmaya çalışır (Wei ve Tse, 2021). Öğretmen/öğretmen adaylarının öğretim açısından endişe düzeyleri öncelikle kendisi hakkındaki endişeden öğretime yönelik endişeye ve daha sonra öğretim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin endişeye dönüşmesi şeklinde bir sürece yayılmaktadır (Fuller, 1969). Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yıllarında, öğretime yönelik deneyimleri olmadığı için daha çok sınavlarda başarılı olabilmek veya uyumlu olmak gibi; ilerleyen aşamalarda ise öğretime ilişkin kendini yetersiz hissetme veya sahip oldukları bilgilerinden şüphe duyma gibi endişelere sahip oldukları belirtilmiştir (Fuller, 1969; Gene, George ve Stiegelbauer, 2013; Hacıömeroğlu, 2020).

Bireylerin endişe düzeylerinin belirlenmesi için Hall, George ve Rutherford'un (1977) araştırmasına dayalı olarak Cheung (2002) ile Cheung, Hattie ve Ng (2001) tarafından beş aşamalı (değerlendirme, bilgi, yönetim, sonuç ve yeniden odaklanma) bir model geliştirilmiştir. Bu modele göre Geng vd. (2019) tarafından STEM eğitime yönelik yeniden yapılandırılan endişe boyutları, mevcut araştırma kapsamında öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik endişe düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Söz konusu boyutlar şu şekilde tanımlanmıştır: (a) Değerlendirme, öğretmenlerin STEM eğitimini sınıflarında uygulamalarına yönelik endişelerini ölçer. (b) Bilgi, öğretmenlerin STEM eğitimi için gerekli pedagojik ihtiyaçları, destek ve kaynaklar hakkında endişelerini belirler. (c) Yönetim, öğretmenlerin STEM eğitiminde dersin sorunsuz işlenebilmesi için öğretim etkinliklerini organize etme, yönetme ve programlamaya yönelik endişelerini ölçer. (d) Sonuç, öğretmenlerin STEM eğitiminin öğrencinin öğrenmesi ve mesleki gelişimi üzerine etkileri hakkındaki endişelerini ortaya koyar. Son olarak (e) Yeniden odaklanma ise öğretmenlerin STEM eğitimini daha da geliştirme ve STEM eğitiminin mevcut pedagojik etkililiğini geliştirmenin yollarını araştırmak hakkındaki endişelerini ölçer (Jong ve Tsai 2016). Öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olan STEM eğitime yönelik endişelerinin (öğretim programı, fiziksel koşullar, disiplinler arası öğretim yeterliği

vb.) öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemedeki işlevi (Bagiati ve Evangelou, 2015; El-Deghaidy vd., 2017; Stohlman vd., 2012) düşünüldüğünde mevcut araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

### **STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik ve Endişe ile İlgili Öğretmen Adaylarıyla Yürütülen Çalışmalar**

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarına rastlanmıştır. Gelen, Akçay, Tiryaki ve Benek (2019), Friday Institute for Educational Innovation (2012) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM'e Yönelik Öz-yeterlik ve Tutumları Ölçeği'ni fen bilimleri öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyini belirlemeye uygun olacak şekilde Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda orijinal ölçeğin ilk iki boyutu olan fen bilimleri öğretiminde öz-yeterlik inancı ve fen bilimleri öğretimi sonucu beklentilerinden oluşan 12 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bir diğer araştırmada (Hacıömeroğlu, 2020) ise Geng vd. (2019) tarafından geliştirilen STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik ve endişe ölçeği öğretmen adayları için Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek öz-yeterlik, bilgi ve değerlendirme, yönetim, sonuç ve yeniden odaklanma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Son olarak Yaman vd. (2018), öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. İlgili ölçek 18 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır.

Diğer taraftan bazı araştırmalar kapsamında planlanan STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterliklerine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmalardan biri olan ve Kendaloğlu (2021) tarafından yürütülen tez çalışmasında STEM etkinliği geliştirme sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlikleri üzerine etkisi incelenmiştir. Karma araştırma deseninin benimsendiği araştırma, 3. sınıfta öğrenim gören 48 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada katılımcılar, 10 hafta süren STEM eğitiminin teorik yapısı hakkında eğitim almışlar ve üç farklı yönetime göre (mühendislik tasarım temelli, probleme dayalı ve projeye dayalı) STEM etkinlikleri geliştirmişlerdir. Yaman vd. (2018) tarafından geliştirilen STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin kullanıldığı bu araştırmada, katılımcıların ön-son test puanları karşılaştırıldığında STEM öz-yeterliklerine ilişkin son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öztürk, Yılmaz-Tüzün ve Çakır-Yıldırım (2019) çalışmalarında laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında 18 öğretmen adayına STEM'in doğası ve fen eğitiminde kullanımı hakkında bir öğretim gerçekleştirmiş ve öğretmen adayları STEM etkinlikleri tasarlayıp uygulamışlardır. Bu süreçte öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inanç ve görüşlerini durum çalışmasına göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, dersi

alan öğretmen adaylarının gelecekte STEM etkinliklerini derslerinde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarının olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir.

Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterlikleri ilişkisel araştırma yöntemlerine göre incelenmiştir. Bu araştırmalardan biri olan Dadacan'ın (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik, farkındalık, STEM uygulamalarını kullanmaya yönelim durumları çeşitli değişkenler (cinsiyet, bölüm, üniversite) açısından incelenmiştir. Karma araştırma desenine göre yürütülen araştırmada Yaman vd. (2018) tarafından geliştirilen STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Er ve Acar-Başgeçmez (2020) ise öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, 1., 2., 3. ve 4. sınıfta kayıtlı matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla nicel yöntemlere göre yürütülmüştür. Yaman vd. (2018) tarafından geliştirilen "STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılan araştırmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının olduğu belirlenmiştir. Chen, Huang ve Wu (2021), STEM öz-yeterliği, pedagojik inanç ve mesleki gelişim için öğretmen adayının kendisini rapor etme yapıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma verileri, 150 okul öncesi öğretmen adayıyla yapısal eşitlik modellemesi ve MANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen STEM Öz-yeterlik Ölçeği, üç boyutta (bilişsel kavram, duyuşsal tutum ve beceri donanımlı olmak) 18 maddeden oluşmaktadır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik puanlarının ve öz-yeterliğin üç bileşeninin pedagojik inanç ve mesleki gelişim için öğretmen adayının kendisini rapor etme (PD) değişkenleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca STEM öğretim deneyimi olan, STEM'e ilgi duyduğunu bildiren veya STEM ile ilgili etkinliklere katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel kavram, duyuşsal tutum ve beceri donanımlı olmak açısından STEM öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak alanyazında, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile endişe düzeylerini birlikte inceleyen bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarıyla (Newman, Moss, Lenarz ve Newman, 1998) ve öğretmenlerle drama temelli öğretim sürecinde (Stanton, Cawthon ve Dawson, 2018) yürütülen bu iki araştırmada, katılımcıların öz-yeterlik ve endişe düzeyleri arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Cocca, Cocca ve Castro (2017), fizik öğretmenlerinin öz-yeterlik ve endişe seviyeleri arasında deneyim ve cinsiyete göre değişen pozitif ve negatif korelasyon olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Montgomery ve Mirenda (2014) ise öğretmenlerin öz-yeterlik ve endişe seviyeleri arasında negatif korelasyon olduğu sonucuna



ulaşmışlardır. Ancak öğretmen ya da öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe seviyelerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Önceki araştırmalar incelendiğinde STEM eğitimi uygulamalarının öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterliklerine etkisi ve STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik alguları ile farkındalık, demografik değişkenler gibi bazı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarına da rastlanmıştır. Ancak öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi tarama yöntemine göre belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin belirlenmesi, öz-yeterlik ve endişe düzeylerine demografik değişkenlerin etkilerinin ortaya konması ve son olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterliklerin endişe düzeyleri üzerinde ne düzeyde bir etkisinin olduğunun belirlenmesi ile alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma deseni içerisinde yer alan tarama modeli kullanılarak veriler toplanmıştır. Tarama modeli, daha geniş bir popülasyonun özelliklerini anlamak ve belirli bir konuda ön bilgi edinmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu yöntem, hızlı ve etkili bir veri toplama aracıdır ve araştırmacılara belirli bir konuda daha derin bir anlayış sağlamak için faydalıdır. Bu doğrultuda bu araştırmanın verileri, tarama modeline uygun olarak 2022 yılının Ocak-Mart ayları arasında toplanmıştır.

### Örneklem

Araştırmada örneklem belirlenirken uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygunluk örnekleme, araştırmacının sınırlı zaman ve kaynaklarla karşılaştığı durumlarda, hızlı bir şekilde erişilebilir bir nüfustan veri toplamak için sıklıkla kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu doğrultuda araştırmada, fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları kolay erişilebilir olmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları, STEM alanında öğrencilere nitelikli eğitim verebilme ve bu alanda kariyer yapabileme potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve endişe düzeylerinin STEM eğitimi için önemi, bu öğretmenlerin yetkinliklerinin ve hazırlıklarının belirlenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda bu araştırmanın örnekleme araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan ve eğitim fakültelerinin lisans eğitimlerine devam eden fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örnekleme ilişkin demografik değişkenlere yönelik istatistiksel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.



**Tablo 1.** Örneklemeye İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı		Matematik Öğretmen Adayı		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	119	74,38	176	76,52	295	75,66
Erkek	41	25,63	54	23,48	95	24,41
<b>Sınıf seviyesi</b>						
1	39	24,38	66	28,70	105	27,10
2	45	28,13	59	25,65	104	26,72
3	40	25,00	58	25,22	98	25,13
4	36	22,50	47	20,43	83	21,33
<b>Aile aylık geliri</b>						
2500 TL altı	14	8,75	22	9,57	36	9,25
2500-3500 TL	54	33,75	72	31,30	126	32,35
3501-4500 TL	30	18,75	45	19,57	75	19,24
4501-5500 TL	24	15,00	32	13,91	56	14,38
5501 ve üzeri	38	23,75	59	25,65	97	24,91
<b>STEM kavramını duyma durumu</b>						
Evet	115	71,88	159	69,13	274	70,28
Hayır	45	28,13	71	30,87	116	29,81
<b>STEM ile ilgili ders alma durumu</b>						
Evet	48	30,63	50	21,74	98	26,09
Hayır	112	69,38	180	78,26	292	74,85

Araştırmanın pilot çalışması 258 ( $N_{kadın}=193$ ,  $N_{erkek}=65$ ) öğretmen adayı ile gerçekleştirilirken asıl uygulamaya uygunluk örnekleme yoluyla seçilen 160'ı fen bilgisi öğretmen adayı ( $N_{kadın}=119$ ,  $N_{erkek}=41$ ) ve 230'u ( $N_{kadın}=176$ ,  $N_{erkek}=54$ ) matematik öğretmen adayını olmak üzere toplam 390 öğretmen adayını katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama yaşları 21,25 iken 105'i 1. sınıf, 104'ü 2. sınıf, 98'i 3. sınıf ve 83'ü ise 4. sınıfta eğitim almaktadır. Öğretmen adaylarının aile aylık gelirlerine ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların %32,35'i 2500-3500 TL aralığında bir gelire sahip olduklarını ifade ederken %24,91'i 5501 TL ve üzeri, %19,24'ü 3501-4500 TL, %14,38'i 4501-5500 TL ve %9,25'i 2500 TL altı aylık gelire sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının %70,28'i STEM kavramını daha önce duyduklarını ifade ederken sadece %26,09'u STEM ile ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri cinsiyet, sınıf seviyesi, aylık gelir ve STEM ile ilgili ön bilgilerin yer aldığı demografik değişkenler ile STEM Eğitimi Hakkında Öz-yeterlik ve Endişe Ölçekleri kullanılarak toplanmıştır.

STEM Eğitimi Hakkında Öz-yeterlik ve Endişe Ölçeği iki boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeklerden Öz-yeterlik Ölçeği öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve sınıf yönetiminin idare edilmesi ile ilgili öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin ölçülmesini hedeflemektedir. Ölçek altı maddeden oluşmaktadır. STEM eğitiminin derslerde uygulanmasıyla ilgili değerlendirme, bilgi, yönetim, sonuç ve yeniden odaklanma boyutlarını içeren Endişe Ölçeği, 19 maddeden oluşmaktadır. STEM Eğitimi

Hakkında Öz Yeterlik ve Endişe Ölçekleri Geng vd. (2019) tarafından geliştirilmiş olup Hacıömeroğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeklerde toplam 25 madde yer almakta olup veriler “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi ölçekler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin boyutlar ve güvenilirlik katsayıları ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** STEM Eğitimi Öz-yeterlik ve Endişe Ölçeklerine ilişkin Alt Boyutlar ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Alt boyut	Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )		
		Geng, Jong ve Chai (2019)	Hacıömeroğlu (2020)	Bu araştırma
<b>Öz-yeterlik Ölçeği</b>		.92	.92	.85
	Değerlendirme	.78	.78	.74
	Bilgi	.83	.83	.79
<b>Endişe Ölçeği</b>	Yönetim	.81	.81	.75
	Sonuç	.72	.72	.71
	Yeniden Odaklanma	.70	.70	.71

Araştırmada yer alan ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .70’ten büyük olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir (Nunnally, 1978).

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiş olup betimsel, çıkarımsal ve ilişkisel analizlerden yararlanılmıştır. Betimsel analizde STEM eğitimine yönelik öğretmen adaylarının endişe ve öz-yeterlik durumlarının belirlenmesi için ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi merkezî eğilim ölçüleri kullanılmıştır. Diğer taraftan çıkarımsal analizler sırasında ise iki yönlü MANOVA analizi kullanılmıştır. MANOVA analizinin varsayımları öncesinde gerçekleştirilen testlerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Kovaryans matrisi ve regresyonun homojenliği varsayımı testi, Levene testi kullanılarak yapılmıştır ve sonuçlar heterojen varyansın olmadığını göstermiştir ( $p>.05$ ). Verilerin bağımsız olması varsayımı, grupların birbirleriyle ilgili olmamasını kontrol etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılarak test edilmiştir. Bu test sonucunda grupların bağımsız olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Normal dağılım varsayımı, Shapiro-Wilk testi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Çok değişkenli normallik varsayımı, Mahalanobis uzaklık testi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda verilerin çok değişkenli normalliğe uygun olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Örneklem büyüklüğü varsayımı, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösteren uzlaşmış bir kurala göre yapılmıştır. Çoklu bağlantılılık varsayımı, VIF (varyans inflatör faktörü) kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda çoklu bağlantılılığın olmadığı görülmüştür ( $VIF<10$ ). Aykırı değer varsayımı, kutu grafiği kullanılarak görsel olarak kontrol edilmiştir. Verilerde aykırı değer tespit edilmemiştir. Tüm bu varsayımların

başarılı bir şekilde karşılandığı göz önünde bulundurulduğunda MANOVA analizinin geçerli sonuçlar üreteceği söylenebilir.

Basit doğrusal regresyon analizi için yapılan varsayım testleri ise şu şekildedir:

Doğrusallık varsayımı, görsel olarak regresyon doğrusunun verilere uygunluğu kontrol edilmiştir. Eş varyanslık varsayımı, Residuals vs. Fitted grafik ve Breusch-Pagan testi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda hata terimlerinin eş varyanslığı varsayımının sağlandığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Bağımsızlık varsayımı, Durbin-Watson testi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda hata terimlerinin bağımsız olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Normallik varsayımı, Shapiro-Wilk testi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda hata terimlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu varsayım sonuçlarına göre basit doğrusal regresyon analizleri için gerekli olan varsayımların başarılı bir şekilde karşılandığı söylenebilir. Merkezî eğilim ölçülerinin değerlendirilmesinde Taşdemir (2003) tarafından aşağıda gösterilen değer aralıklarına göre yorumlamalar yapılmıştır.

$1,00 \leq \text{Madde} \leq 1,79$ ; Kesinlikle katılmıyorum

$1,80 \leq \text{Madde} \leq 2,59$ ; Katılmıyorum

$2,60 \leq \text{Madde} \leq 3,39$ ; Bazen

$3,40 \leq \text{Madde} \leq 4,19$ ; Katılıyorum

$4,20 \leq \text{Madde} \leq 5,00$ ; Kesinlikle katılıyorum

### Bulgular

Bulgular, araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur. İlk araştırma sorusunun yanıtına yönelik bulgular “STEM eğitime yönelik öz-yeterlik” alt başlığı altında ele alınırken ikinci araştırma sorusunun yanıtı “STEM eğitime yönelik endişe” alt başlığında sunulmuştur. Tablo 2 ve Tablo 3’te öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe durumlarını gösteren betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Üçüncü araştırma sorusu ise “STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe seviyelerine ilişkin demografik değişkenlerin etkileri” başlıklı alt bölümde ele alınmıştır. Son olarak dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgulara “STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe seviyeleri arasındaki ilişki” başlığı altında yer verilmiştir.

### STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik

STEM eğitime yönelik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tabloda her bir yanıtı verilen ortalama ve standart sapma değerleriyle beraber katılımcıların Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği’nde yer alan maddelere verdikleri yüzde değerler de yer almaktadır. Bu bölümde bulgular sunulurken metin içerisinde ilk önce genel ortalama değerleri verilmiştir. Ardından parantez içerisinde önce fen bilgisi öğretmen adaylarının “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” yanıtlarının toplamına ilişkin yüzdeleri sonrasında ise matematik öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yüzde cinsinden sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri\*

No	Maddeler	$\bar{x}$		Ss		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA
1	İyi bir STEM dersi hazırlamak için kendime güvenirim	3,9	3,76	1,16	1,22	38	34	35	40	10	7	13	6	4	13
2	STEM dersimi hazırlarken karşıma çıkabilecek problemleri çözmenin yolunu biliyorum.	3,75	3,69	1,22	1,35	31	32	39	35	12	13	10	10	8	10
3	STEM öğretim etkinliklerini yürütmenin zor olmadığını düşünüyorum.	3,82	3,58	.98	1,15	38	27	32	37	8	12	18	15	4	9
4	STEM eğitim derslerinde güçlüklerin üstesinden gelmekte kendime güvenirim.	3,6	3,44	.87	1,09	25	23	38	32	15	19	16	18	6	8
5	STEM eğitimini staj okulunda nasıl yürüteceğimi biliyorum.	3,46	3,22	1,02	1,16	25	17	24	26	29	32	16	12	6	13
6	Geçmiş öğretim deneyimlerim STEM eğitimi için uygun bir çözüm sağlayabilir.	3,21	3,06	1,06	1,19	22	18	19	17	32	34	12	15	15	16
<b>STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik (Genel)</b>		<b>3,61</b>	<b>3,44</b>	<b>1,05</b>	<b>1,19</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>12</b>

FBÖA: Fen bilgisi öğretmen adayı, MÖA: Matematik öğretmen adayı,  $\bar{X}$ =Ortalama, Ss: Standart Sapma

\*'Kesinlikle katılıyorum' ile 'Kesinlikle katılmıyorum' kapsamında sunulan istatistiki değerler katılımcıların o maddelere verdikleri yanıtların yüzdelere göstermektedir.

Katılımcıların öz-yeterlik ortalaması fen bilgisi öğretmen adayları için 3,61 ( $S_s=1,05$ ) ve matematik öğretmen adayları için 3,44 ( $S_s=1,19$ ) olarak bulunmuştur. 5 puanlık Likert ölçeğinde, 3,00 puanın tam orta bir değer olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarından elde edilen merkezî eğilim ölçüleri değerlerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin Taşdemir'in (2003) belirlediği aralıklar içerisinde "katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Madde bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi bir STEM dersinin hazırlanması sürecinde kendilerine güvendiklerini (%73, %74), STEM dersini hazırlarken çıkabilecek problemlerin çözüm yolunu bildiğini (%70, %67) ve STEM öğretim etkinliklerini yürütmenin zor olmadığını ifade etmişlerdir (%70, %64). Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğu STEM eğitim derslerinde güçlüklerin üstesinden gelme konusunda kendilerine güvendiklerini ifade ederken (%63, %55) hemen hemen yarısı STEM eğitiminin staj okulunda nasıl yürütüleceğini bildiklerini söylemiştir (%49, %43). Son olarak öğretmen adaylarının üçte birinden fazlası geçmiş öğretim deneyimlerinin STEM eğitimi için uygun bir çözüm sağlayabileceği görüşünü savunmuştur (%41, %35).

### STEM Eğitime Yönelik Endişe

STEM eğitime yönelik öğretmen adaylarının endişe düzeyleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Tabloda her bir yanıtta verilen ortalama ve standart sapma değerleriyle beraber katılımcıların endişe ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yüzde değerler de yer almaktadır. Bu bölümde bulgular sunulurken ilk önce genel ortalama değerleri verilmiştir. Ardından parantez içerisinde önce fen bilgisi öğretmen adaylarının "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" yanıtlarının toplamına ilişkin yüzdelere sonrasında ise matematik öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yüzde cinsinden sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Endişe Düzeyleri\*

Alt Boyut	Maddeler	X		Ss		Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
		FBÖ	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA		
Değerlendirme	1. Öğrencilerimin STEM eğitimini kabul etmek isteyip istemediklerini önemserim.	3,93	3,77	.77	.95	41	40	35	29	5	7	14	16	5	8
	2. STEM öğretimini geliştirirken, düzenleyici olarak benim rolümle ilgili daha fazla bilgi edinmeyi umuyorum.	3,78	3,56	.74	.92	29	24	42	39	12	15	12	13	5	9
	3. Öğrencilerin STEM eğitimine karşı tutum ve cevaplarını önemsiyorum.	3,84	3,7	.72	.88	40	38	30	27	12	13	10	11	8	11
	<b>Değerlendirme (Genel)</b>	3,85	3,68	.74	.92										
Bilgi	1. Diğer öğretmenlerin STEM eğitimi deneyimlerinden öğrenmeyi umuyorum.	4,06	3,98	.84	.99	44	46	35	28	9	11	7	8	5	7
	2. Öğrencilerin STEM eğitimi öğrenme performanslarını nasıl değerlendireceğim hakkında daha fazla şey öğrenmeyi umuyorum.	3,98	3,88	.88	1,09	46	44	28	26	11	13	8	8	7	9
	3. STEM öğretiminin verimli şekilde nasıl yapılacağı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı umuyorum.	4,06	3,88	.92	1,16	44	45	29	25	19	12	5	9	3	9
	4. Tecrübeleri paylaşmak ve iş birliği yapmak için diğer STEM öğretmenleriyle arkadaş olmayı umuyorum.	3,93	3,79	.94	1,20	39	36	39	32	8	15	4	9	10	8
	5. STEM pedagojik yaklaşımlarını (öğretim teknik ve stratejilerini) bütünleştirmenin yolunu bilmeyi umuyorum.	4,06	3,89	.79	.88	44	45	38	25	5	12	6	10	7	8
	<b>Bilgi (Genel)</b>	4,02	3,88	.87	1,06										
Yönetim	1. STEM öğretimini yerine getirirken iş yükü hakkında daha fazla şey öğrenmeyi umuyorum.	4,13	4	.96	1,19	47	47	35	28	7	10	6	8	5	7
	2. STEM eğitimini uygularken insanlarla ve diğer yönetim sorunlarıyla ilgili olarak iş birliği yapmak için çok zaman ve enerji harcamam gerekip gerekmediğini merak ediyorum.	4,11	4,01	.77	1,04	43	43	38	35	10	9	5	6	4	7
	3. STEM dersi verirken akademik olmayan diğer konularda (kişisel işler, sorumluluklar) daha fazla zamana ihtiyacım olup olmadığını merak ediyorum.	3,95	3,78	.98	1,15	42	38	26	28	22	15	5	12	5	7
	4. STEM faaliyetlerini gerçekleştirmek için yeterli ders saati bulunup bulunmadığını merak ediyorum.	4,01	3,86	.88	1,08	49	46	26	25	10	9	7	9	8	11
	<b>Yönetim (Genel)</b>	4,05	3,91	.90	1,12										
Sonuç	1.STEM eğitimini tarımcının öğrenciler üzerindeki etkisini önemsiyorum.	3,9	3,65	.99	1,17	44	37	29	28	8	10	11	13	8	12
	2. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine bağlı olarak STEM pedagojik yaklaşımlarını (öğretim teknik ve stratejilerini) en iyi şekilde kullanmayı umuyorum.	3,96	3,78	1,05	1,22	46	37	28	35	10	9	8	7	8	12
	3. STEM eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesini önemserim.	4,1	3,99	1,02	1,18	47	40	34	36	7	12	6	7	6	5
	4. Takip edebileceğim önerilen STEM öğretim kaynakları olup olmadığını bilmek isterim.	4,14	4	.89	1,05	55	43	25	34	7	10	5	6	8	7
	<b>Sonuç (Genel)</b>	4,03	3,86	.99	1,16										
Yeniden Odaklanma	1. STEM öğretim etkinliklerini kendi deneyimlerime dayanarak en iyi şekilde kullanmayı umuyorum.	3,96	3,79	1,14	1,39	49	33	25	38	11	12	3	9	12	8
	2. Mevcut STEM yaklaşımlarımdan daha iyi olan diğer pedagojik yaklaşımları (öğretim, teknik ve stratejileri) biliyorum.	3,75	3,62	1,02	1,24	38	35	30	29	13	12	7	11	12	13

3. Öğrencilerin ilgilerini uyandırmak ve STEM eğitimindeki rolleri hakkında bilgi vermek için istekliyim.	3,82	3,68	1,00	1,18	45	37	25	29	12	13	3	7	15	14
<b>Yeniden Odaklanma (Genel)</b>	<b>3,84</b>	<b>3,70</b>	<b>1,05</b>	<b>1,27</b>										
<b>STEM eğitimine yönelik endişe (Genel)</b>	<b>3,97</b>	<b>3,82</b>	<b>.91</b>	<b>1,10</b>	<b>44</b>	<b>40</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>

\*Kesinlikle katılıyorum' ile 'Kesinlikle katılmıyorum' kapsamında sunulan istatistiki değerler katılımcıların o maddelere verdikleri yanıtların yüzdelere göstermektedir.

Katılımcıların endişe ortalaması fen bilgisi öğretmen adayları için 3,97 ( $S_s=.91$ ) ve matematik öğretmen adayları için 3,82 ( $S_s=1,10$ ) olarak bulunmuştur. 5 puanlık Likert ölçeğinde, 3,00 puanın tam orta bir değer olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarından elde edilen merkezî eğilim ölçüleri değerlerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Madde bazında incelendiğinde öğretmen adayların yaklaşık dörtte üçü öğrencilerin STEM eğitimi kabul etmek isteyip istemediklerini önemseydiğini (%76, %69), diğer öğretmenlerin STEM eğitimi deneyimlerinden öğrenmeyi umduklarını (%79, %74) ve öğrencilerin STEM eğitimi öğrenme performanslarını nasıl değerlendirecekleri ile ilgili daha fazla şey öğrenmeyi beklediklerini (%74, %70) ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu STEM pedagojik yaklaşımlarını bütünleştirmenin yolunu bilmeyi istediklerini (%82, %70), STEM öğretimini yerine getirirken iş yükü hakkında daha fazla şey öğrenmeyi umduklarını (%82, %75) ve STEM eğitimi uygularken insanlarla ve diğer yönetim sorunlarıyla ilgili olarak iş birliği yapmak için çok zaman ve enerji harcamaları gerekip gerekmediğini merak ettiklerini (%81, %78) belirtmiştir. Son olarak ölçekteki maddelere yanıt veren çoğu katılımcı mevcut STEM yaklaşımlarından daha iyi olan diğer pedagojik yaklaşımları bildiklerini (%68, %64) ve STEM dersi verirken akademik olmayan diğer konularda daha fazla zamana ihtiyaçları olup olmadığını merak ettiklerini (%68, %66) vurgulamıştır.

### STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik ve Endişe Seviyelerine İlişkin Demografik Değişkenlerin Etkileri

Araştırmaya katılan fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının örneklem türü, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerinin STEM eğitimi ile ilgili öz-yeterlik inançları ve endişeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi için iki yönlü MANOVA analizi yapılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4.** MANOVA Analizi Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>F</i>	<i>Wilks' Lambda</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
Örneklem Türü	4,46	.790	3	390	.029
Cinsiyet	1,235	.928	3	390	.367
Sınıf Seviyesi	2,089	.825	3	390	.258

N=Kişi Sayısı, Sd=Serbestlik Derecesi, p=Anlamlılık Düzeyi

Analiz sonucunda örneklem türüne göre fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları arasında öz-yeterlik inançları ve endişeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F(3,387)=4,46$ ,  $p<.05$ , Wilks' Lambda=.79, etki büyüklüğü=.03). Ayrıca ayrı ayrı hem öz-yeterlik inancı ( $F(1,388)=7,49$ ,  $p<.05$ ) hem de endişe ( $F(1,430)=7,79$ ,  $p<.05$ ) değişkenleri açısından fen bilgisi ve

matematik öğretmen adayları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ortalama puanlara ilişkin sonuçlar ise Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik ve Endişe Seviyelerine İlişkin Betimsel Analiz Değerleri

Değişkenler/Örneklem Türü	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı		Matematik Öğretmen Adayı	
	M	SS	M	SS
Öz-Yeterlik	3,61	1,05	3,44	1,19
Endişe	3,97	.91	3,82	1,10

Bu sonuçlar incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik öğretmen adaylarına göre hem öz-yeterlik ( $M_{FBÖA}=3,61$ ,  $SS_{FBÖA}=1,05$ ,  $M_{MAT}=3,44$ ,  $SS_{MAT}=1,19$ ) hem de endişe ( $M_{FBÖA}=3,97$ ,  $SS_{FBÖA}=.91$ ,  $M_{MAT}=3,82$ ,  $SS_{MAT}=1,10$ ) değişkenleri açısından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Fakat öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve sınıf seviyelerinin öz-yeterlik inançları ve endişeleri üzerindeki etkilerine yönelik istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>.05$ ).

### STEM Eğitime Yönelik Öz-Yeterliğin Endişe Seviyeleri Üzerindeki Etkisi

STEM eğitime yönelik öz-yeterliğin öğretmen adaylarının endişe seviyeleri üzerindeki etkisini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizine yönelik sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** STEM Öz-Yeterlik ve Endişe Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	Beta ( $\beta$ )	t	p
Sabit	1,285	.061		21,112	.000
STEM Öz-yeterlik	.721	.015	.569	49,324	.000

Bağımlı Değişken: STEM Endişe,  $R=.569$ ,  $R^2=.324$ ,  $F=2432,88$ .

Analiz sonucunda fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişelerini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir ( $\beta=.569$ ,  $R^2=.324$ ,  $p<.05$ ). Araştırmada öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeyleri, STEM endişe seviyelerini %32 oranında açıklamaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişe seviyelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik inançları ve endişe düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 390 fen bilgisi ve matematik öğretmen adayı ile araştırma yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adayları ve matematik öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik alt boyutuna ilişkin ortalamaları sırasıyla 3,61 ve 3,44 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamasının üzerinde ve Taşdemir'in (2003) belirlediği aralıklar çerçevesinde "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Dadacan (2021)



tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Er ve Acar-Başeğmez (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının orta seviyede olduğunu rapor etmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının incelendiği bir başka araştırmada da (Yıldırım, 2020) ölçeğin alt boyutlarından biri olan 21. yy bağlamında şekillenen öğretim stratejilerinde yüksek, diğer alt boyutlarda (STEM Farkındalığı ve İlgi, Matematik Bilgisi, Mühendislik ve Mühendislik Tasarım Süreci, Teknoloji Kullanımı) iyi puanlar almalarına rağmen ölçeğin geneline ilişkin orta düzeyde puanlar aldıkları görülmüştür. Son olarak Öztürk vd. (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının ders öncesinde STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının görece yüksek olduğunu belirlemişlerdir. İlgili araştırmalarda öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterlik inançlarının çoğunlukla orta seviyede ve az da olsa orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak alanyazında araştırma verilerine dayalı olarak farklı çıkarımlar (yorumlar) elde edildiği tespit edilmiştir. Aslında orta seviyede olduğunu belirten araştırmalar ile mevcut araştırmadan elde edilen ortalama puanlar benzerlik göstermektedir. Geng vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerin STEM eğitime hazırlık düzeylerini, STEM eğitimi öz-yeterlik inançlarına göre belirlemiştir. Buradan yola çıkarak STEM eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden beş üzerinden elde edilen ortalama puanlara göre fen bilgisi ( $\bar{X}=3,61$ ) ve matematik ( $\bar{X}=3,44$ ) öğretmen adaylarının yarısından fazlasının STEM'i uygulamak için hazır oldukları çıkarımına ulaşılmaktadır. Mevcut araştırmada STEM eğitimi öz-yeterlik inanç düzeylerini oluşturan maddelere göre incelendiğinde fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi bir STEM dersinin hazırlanması sürecinde kendilerine güvendiklerini (%73, %74), STEM dersini hazırlarken çıkabilecek problemlerin çözüm yolunu bildiklerini (%70, %67) ve STEM öğretim etkinliklerini yürütmenin zor olmadığını (%70, %64) belirtmişlerdir. Daha önce STEM eğitimi dersi alan sınırlı sayıda katılımcı olduğu hâlde bu katılımcıların STEM eğitime ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek olması, onların STEM eğitimi hakkında sözde inançlarının var olması ve STEM eğitiminin karmaşık yapısının farkında olmaması ile açıklanabilir (Hoy ve Spero, 2005; Öztürk vd., 2019). Öğretmen adaylarının çoğunluğu STEM eğitimi derslerinde güçlüklerin üstesinden gelme konusunda kendilerine güvendiklerini belirtirken (%63, %55) katılımcıların neredeyse yarısı STEM eğitiminin staj okulunda nasıl yürütüleceğini bildiklerini (%49, %43) ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dadacan (2021), öğretmen adaylarının genel olarak STEM performanslarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir. Son olarak öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri geçmiş öğretim deneyimlerinin STEM eğitimi için uygun bir çözüm sağlayabileceği görüşüne katılmıştır (%41, %35). Birçok öğretmen adayının bu maddeye katılmamasının nedenleri arasında, STEM ile ilgili ders alan öğretmen aday sayısının düşük oranda olması (Tablo 1) sayılabilir. Çünkü öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri

süresince sağlanan STEM eğitimi deneyimleri onların STEM eğitimi öz-yeterliklerine olumlu bir şekilde yansımaktadır (Abacı, 2020). Bu anlamda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının eğitim-öğretime ilişkin yeteneklerini ve inançlarını geliştirmeye yönelik etkisi dikkate alındığında (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Yıldırım, 2020) bu programların STEM entegrasyonu açısından incelenmesi önemli hâle gelmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre fen bilgisi ( $\bar{X}=3,97$ ) ve matematik öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=3,82$ ) STEM eğitime yönelik endişe düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik endişelerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu STEM eğitime yönelik herhangi bir ders almadığı için endişe boyutu için sonuç beklenen düzeydedir. Öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik endişe düzeyleri alt boyutlara göre değerlendirildiğinde Geng vd. (2019) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada en yüksek ortalamanın *sonuç* alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyla benzer olarak Wei ve Tse (2021), öğretmenlerin sonuç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sonuç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olmaları, ülkemiz bağlamında her ne kadar STEM eğitimi gibi yenilikçi yaklaşımlar benimsenmiş olsa da sınav odaklı eğitim anlayışının bir yansıması olarak düşünülebilir. Ancak alanyazında da belirtildiği üzere (Geng vd., 2019; Wei ve Tse, 2021) bu çalışmada da genel eğilim *bilgi, yönetim ve sonuç* alt boyutlarında öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olması yönündedir. Öğretmenler, deneyimli STEM öğretmenleri tarafından yürütülen dersleri gözlemleme ve sınıf içi ile sınıf dışı uygulamalarının yönetimi hakkında rehberlik alma fırsatına ulaşmak isterler (Shernoff, Sinha, Bressler ve Ginsburg, 2017). Bu görüş, öğretmen adaylarının mevcut çalışmada sonuç alt boyutundan sonra bilgi ve yönetim alt boyutlarında birbirine yakın ve yüksek ortalamalara sahip oldukları sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının *yeniden odaklanma*, matematik öğretmen adaylarının ise *değerlendirme* alt boyutunda en düşük ortalamalara sahip olduklarını göstermektedir. STEM eğitime yönelik endişe alt boyutlarında yer alan maddelere göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının neredeyse dörtte üçünün öğrencilerin STEM eğitimi kabul etmek isteyip istemediklerini önemseydiği (%76, %69), diğer öğretmenlerin STEM eğitimi deneyimlerinden öğrenmeyi umdukları (%79, %74) ve öğrencilerin STEM öğrenme performanslarını nasıl değerlendirecekleri ile ilgili daha fazla şey öğrenmeyi bekledikleri (%74, %70) tespit edilmiştir. Shernoff vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada da belirtildiği gibi STEM eğitimi deneyimli öğretmenlerden öğrenme ve sınıf yönetiminde destek konuları mevcut çalışmada öğretmen adaylarının endişe duydukları maddeler arasında yer almıştır. Bu araştırma sonucu ile benzer şekilde öğretmenlerin STEM eğitimi uyguladığında öğrencilerin nasıl değerlendirileceği yönünde

endişelerinin olduğu ilgili çalışmalarda tespit edilmiştir (Herro ve Quigley, 2017; Yan ve Deng, 2019). Dahası öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu STEM pedagojik yaklaşımlarını bütünleştirmenin yolunu bilmeyi istediklerini (%82, %70), STEM öğretimini yerine getirirken iş yükü hakkında daha fazla şey öğrenmeyi umduklarını (%82, %75) ve STEM eğitimini uygularken insanlarla ve diğer yönetim sorunlarıyla ilgili olarak iş birliği yapmak için çok zaman ve enerji harcamaları gerekip gerekmediğini merak ettiklerini (%81, %78) ifade etmişlerdir. Bu bulgu ile benzer olarak öğretmenlerin STEM eğitimini uygularken ortaya çıkan iş yükü (Bagiati ve Evangelou, 2015) ve sınırlı iletişim ile iş birliği (Al Salami vd., 2017) hakkında endişelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının çoğu mevcut STEM yaklaşımlarından daha iyi olan diğer pedagojik yaklaşımları bildiklerini (%68, %64) ve STEM dersi verirken akademik olmayan diğer konularda daha fazla zamana ihtiyaçları olup olmadığını merak ettiklerini (%68, %66) vurgulamıştır.

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik inançları ve endişeleri örneklem türüne göre farklılaşmaktadır. Hem STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik hem de endişe alt boyutlarında fen bilgisi ile matematik öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hem öz-yeterlik hem de endişe alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının matematik öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu bulgu ile benzer olarak fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmada (Dadacan, 2021), fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Er ve Acar-Başegmez (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inançlarının fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik inançları ve endişeleri cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum son yıllarda STEM alanlarında cinsiyet eşitsizliğinin azalmasına dönük yapılan çalışmaların bir yansıması olabilir (Yıldırım, 2020). Nitekim OECD tarafından yapılan PISA sınavının son döngüsünde de fen ve matematik alanlarında kadın-erkek ayrımının sifıra ulaşmasa da son yılların en düşük seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). Cinsiyet ayrımının azalması ya da hiç olmaması durumunda uzun vadede kadın öğretmen adaylarının, kadın öğrencilerin STEM algılarını olumlu yönde etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu bulguya benzer olarak Dadacan (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Yıldırım (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adayları arasında cinsiyet açısından STEM farkındalığı ve ilgisi ile öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken Matematik Bilgisi, Mühendislik ve Mühendislik Tasarım Süreci, Teknoloji Kullanımı alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Er ve Acar-Başığmez (2020) de öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inançlarının cinsiyet açısından farklılaştığını belirlemiştir. Dolayısıyla cinsiyete ilişkin sonuçların farklılığı, öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterlik algularında cinsiyetin etkisine ilişkin bir genellemeye ulaşmanın zor olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma sonucu ile farklı olarak sınıf seviyesi açısından öğretmen adaylarının STEM eğitimi öz-yeterliklerinin farklılaştığını tespit eden bir araştırmada (Er ve Acar-Başığmez, 2020) dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 2. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur.

Son olarak Geng vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerin STEM öz-yeterlikleri ile endişe düzeyleri arasındaki ilişkiyi korelasyon analizi ile incelemişler ve STEM öz-yeterliği ile endişe boyutuna yönelik yalnızca değerlendirme ve yeniden odaklanma alt boyutları arasında düşük ancak pozitif yönde bir ilişki belirlemişlerdir. Araştırmacılar, söz konusu boyutlar için elde ettikleri bu sonuçtan yola çıkarak ilişkiyi metodolojik olarak daha geçerli yöntemlerle incelemenin gerekli olabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Bu noktadan yola çıkılarak STEM eğitime yönelik öz-yeterliğin öğretmen adaylarının endişe seviyelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik ve STEM endişelerinin pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişe seviyelerinin %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişe seviyelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterliklerinin ve endişe düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik öz-yeterlik ve endişe seviyelerinin matematik öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve cinsiyet ile sınıf değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlikleri ile endişe seviyeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, STEM öz-yeterlik düzeylerinin STEM endişe seviyelerini %32 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının STEM uygulamalarında öz-yeterlik seviyelerinin artırılması adına çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik endişelerinden elde edilen çıkarım, özellikle bilgi, yönetim ve sonuç alt boyutlarında yer alan maddelere ilişkin acil ihtiyaçlarının olduğu yönündedir. Örneğin, öğretmen adaylarının STEM pedagojik yaklaşımlarını bütünleştirmeyi bilme, bu süreçte yönetimle iş birliği ve iletişim vb. konularda daha derin bilgilere ulaşma ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının STEM eğitimi konularında bilgi ve beceriler kazanmalarını hedefleyen dersler, lisans

programlarında yer almalıdır. Bu araştırma fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarıyla sınırlı olduğu için farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik ve endişe düzeyleri belirlenebilir. Böylece farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik yeterlik algıları ve ihtiyaçları ortaya çıkacaktır. Son olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında öz-yeterlik ve endişe düzeylerini yordayabilecek örneklem türü, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri yanında başka değişkenlerin etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Abacı, B. (2020). *Bütünleştirilmiş FeTeMM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM ile ilgili tutum ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Al Salami, M. K., Makela, C. J. & De Miranda, M. A. (2017). Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 63-88.
- Bagiati, A. & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, R., Brown, J., Reardon, K. & Merrill, C. (2011). Understanding STEM: current perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5.
- Chen, Y. L., Huang, L. F. & Wu, P. C. (2021). Pre-service preschool teachers' self-efficacy in and need for STEM education professional development: STEM pedagogical belief as a mediator. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 137-147.
- Cheung, D. (2002). Refining a stage model for studying teacher concerns about educational innovations. *Australian Journal of Education*, 46(3), 305-322.
- Cheung, D., Hattie, J. & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of Concern Questionnaire: A test of alternative models. *Journal of Educational Research*, 94(4), 226-236.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cocca, M., Cocca, A. & Castro, J. L. D. (2017). *Physical Education teachers' concerns and their relation with self-efficacy*. International Conference on Efficiency and Responsibility in Education' da sunulmuş bildiri, República Checa, Praga.
- Çakıroğlu, E. & Işıksal, M. (2009). Pre-service elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.

- Dadacan, G. (2021). *Öğretmen adaylarının STEM öğretimiyle ilgili öz-yeterlik farkındalık ve yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- EL-Deghaidy, H., Mansour, N., Alzaghbi, M. & Alhammad, K. (2017). Context of STEM integration in schools: views from in-service science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2459-2484.
- Er, K. O. & Acar-Başegmez, D. A. (2020). Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 941-987.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Friday Institute for Educational Innovation. (2012). *Teacher efficacy and attitudes toward STEM survey-science teachers*. Raleigh, NC: Author.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fulton, K. & Britton, T. (2011). STEM teachers in professional learning communities: from good teachers to great teaching. *National Commission on Teaching and America's Future*. [http://www.wested.org/online\\_pubs/1098-executive-summary.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/1098-executive-summary.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Gabriele, A. J. & Joram, E. (2007). Teachers' reflection on their own reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher self-efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60–74.
- Gelen, B., Akçay, B., Tiryaki, A. & Benek, İ. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM)'e Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 88-107.
- Gene, H. E., George, A. A. & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Geng, J., Jong, M. S. Y. & Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), 35-45.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Washington, DC: Southwest Educational Development Laboratory.



- Hacıömeroğlu, G. (2020). Öğretmen adayları için FeTeMM Eğitimi Hakkında Öz-yeterlik ve Endişe Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 165-177.
- Hall, G. E., George, A. A. & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Herro, D. & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(3), 416-438.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Jaipal-Jamani, K. & Angeli, C. (2017). Effect of robotics on elementary preservice teachers' self-efficacy, science learning, and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 175-192.
- Jong, M. S. & Tsai, C. (2016). Understanding the concerns of teachers about leveraging mobile technology to facilitate outdoor social inquiry learning: the EduVenture experience. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 328-344.
- Kendaloğlu, E. (2021). *STEM etkinliği geliştirme sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik ve STEM öz-Yeterlilikleri üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers. Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Kurup, P. M., Li, X., Powell, G. & Brown, M. (2019). Building future primary teachers' capacity in STEM: Based on a platform of beliefs, understandings and intentions. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-14.
- Lantz, H. B. (2009). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: What form? What function*. <http://www.currtechintegrations.com/pdf/STEMEducationArticle.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W. & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. *Engineering in pre-*



- college settings: Synthesizing research, policy, and practices* içinde (s. 35-60). West Lafayette: Purdue University Press.
- Montgomery, A., & Miranda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International, 24*(1), 18–32.
- Nadelson, L. S. & Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research, 110*(3), 221-223.
- Newman, C., Moss, B., Lenarz, M. & Newman, I. (1998). *The impact of a PDS internship/student teaching program on the self-efficacy, stages of concern and role perceptions of preservice teaching: The evaluation of a goals 2000 project*. The Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Chicago, Illinois.
- Nunnally, J. O. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publications.
- Öztürk, N., Yılmaz-Tüzün, Ö. & Çakır-Yıldırım, B. (2019). Öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inanç ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 649-665.
- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A. & Roehrig, G. H. (2017). The evolution of teacher conceptions of STEM education throughout an intensive professional development experience. *Journal of Science Teacher Education, 28*(5), 444-467.
- Ross, J. A. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50–60.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M. & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education, 4*(1), 1-16.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development, 22*(1), 51–77.
- Stohlmann, M., Moore, T. J. & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research, 2*(1), 28-34.
- Sungur-Gül, K. & Ateş, H. (2021). Fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının STEM alanlarına ve kariyerlerine yönelik semantik (anlamsal) algıları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(4), 2035-2047.

- Sungur-Gül, K., Saylan-Kırmızıgül, A. & Ateş, H. (2022). Temel eğitim ve ortaöğretimde STEM eğitimi üzerine alan yazın incelemesi: Türkiye örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 544-568.
- Taktat-Ateş, Y., Saraçoğlu, S. & Ateş, H. (2022). Fen eğitimi alanındaki akademisyenlerin STEM eğitimi inançları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (2. b.). Ankara: Ocak Yayınevi.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W. & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190-205.
- Thompson, K. & Kanasa, H. (2016). Designing and analyzing STEM studios for pre-service teacher education. S. Barker, S. Dawson, A. Pardo & C. Colvin (Ed.), *Show me the learning: Proceedings ASCILITE 2016* içinde (s. 566-570). Adelaide.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measurement. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Wang, H. H. (2012). *A new era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/922637122?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 1-13.
- Wei, Y. & Tse, A. W. C. (2021). *Teachers' stages of concern on STEM education in a rural secondary school in Guangzhou*. IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE)'de sunulmuş bildiri. Wuhan, Hubei Province, China.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., Perry, N. E. & Shapka, J. (2009). *Educational psychology* (4. b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yaman, C., Özdemir, A. & Vural, R. A. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 93-104.
- Yan, T. & Deng, M. (2019). Regular education teachers' concerns on inclusive education in China from the perspective of concerns-based adoption model. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 384-404.

Yıldırım, H. (2020). *Öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multi-group invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–12.

### Extended Summary

STEM education refers to an integrated and interdisciplinary approach applied to real-life problem-solving in the fields of science, technology, engineering, and mathematics (Lantz, 2009; Wang, Moore, Roehrig and Park, 2011). With STEM education, it is aimed that students realize permanent learning as a result of going through the processes of understanding the problem, producing solutions, and developing the acquired knowledge and skills by using their existing knowledge and interpretation processes when they encounter a potential problem (Wang, 2012). Thus, problem-solving and high-level thinking skills and technology literacy of the students improve, and their success in science and mathematics courses increases (Brown, Brown, Reardon and Merrill, 2011; Moore et al., 2014). Therefore, it is important to support STEM education, which requires the use of interdisciplinary knowledge for students to solve complex real-life problems. Thus, the necessity of providing STEM learning opportunities to students comes to the fore so that they can make connections between STEM disciplines and practice them (Nadelson and Seifert, 2017).

The role of teachers' self-efficacy in STEM teaching (Hacıömeroğlu, 2020; Woolfolk, Winne, Perry and Shapka, 2009) and concern levels about STEM teaching are understood in determining the quality of STEM practices (Hacıömeroğlu, 2020). Considering that pre-service teachers are also the starting point for effective STEM teaching in the future, it is seen as a necessity to determine the self-efficacy and concern levels of pre-service teachers about the STEM education in this research. So much so that the perception of the inadequacy of pre-service teachers for any reason during their undergraduate education will cause them to feel concerned and stress in their professional lives (Yaman, Özdemir and Vural, 2018). Pre-service teachers' self-efficacy and concern levels about STEM education are of critical importance in determining their decisions to integrate STEM activities in learning environments (Kurup, Li, Powell and Brown, 2019; Thibaut, Knipprath, Dehaene and Depaepe, 2018). Therefore, studies need to determine the self-efficacy and concern levels of pre-service teachers about STEM education.

From this point of view, it was deemed necessary to determine the self-efficacy and concern levels of pre-service teachers about STEM education. In addition, it was determined as a need to reveal the effects of demographic variables on their self-efficacy and concern levels. Finally, there was

a need to determine the relationship between pre-service science teachers' self-efficacy and concern levels about STEM education. Within the scope of the research, answers to the following research questions were sought:

1. What are the pre-service science teachers' self-efficacy levels about STEM education?
2. What are the concern levels of pre-service science teachers about STEM education?
3. What are the effects of demographic variables on pre-service science teachers' self-efficacy and concern levels about STEM education?
4. Are pre-service science teachers' self-efficacy levels about STEM education a significant predictor of their concern levels?

The data of this study were collected between January and March, 2021 from pre-service science and mathematics teachers who studied at two state universities and participated in the research voluntarily, in accordance with the survey research design. A total of 390 pre-service teachers participated in the study.

The data of the study were collected by using demographic variables including gender, grade level, monthly income, and STEM-related preliminary information, and self-efficacy and concern scales about STEM education. The Self-Efficacy and Concern Scale about STEM Education consists of two dimensions. The 'Self-Efficacy Scale', one of these scales, aims to measure the self-efficacy levels of teachers in conducting teaching activities and managing classroom management. The scale consists of six items. The Concern Scale, on the other hand, measures teachers' concern levels about the conduct of STEM education in the classroom. The Concern Scale consists of 19 items. The Self-Efficacy and Concern Scales about STEM Education were developed by Geng, Jong and Chai (2019) and adapted into Turkish by Hacıömeroğlu (2020). There were a total of 25 items in the scales, and the data were collected with the help of five-point Likert-type scales ranging from 'Strongly Agree' to 'Strongly Disagree'.

The data of the study were analyzed using the SPSS 20 software and descriptive, inferential, and correlational analyses were used. In the descriptive analysis, central tendency measures such as mean, standard deviation, frequency, and percentage were used to determine the concerns and self-efficacy of pre-service teachers about STEM education. On the other hand, during the inferential analysis, a two-way MANOVA analysis was used. Finally, simple linear regression analysis was used for the application of correlational analysis.

The self-efficacy average of the participants was 3.61 (SD=1.05) for pre-service science teachers and 3.44 (SD=1.19) for pre-service mathematics teachers. The finding indicated that the central tendency measures values obtained from the pre-service teachers were above the average, considering

that 3.00 points was an exact average value. The mean concern of the participants was 3.97 (SD=.91) for pre-service science teachers and 3.82 (SD=1.10) for pre-service mathematics teachers. This implied that the central tendency measures values obtained from the pre-service teachers were above the average, considering that 3.00 points was an exact average value.

A two-way MANOVA analysis was conducted to examine the effects of the variables of sample type, gender, and grade level on self-efficacy beliefs and concern levels of pre-service science and mathematics teachers about STEM education. In addition, a statistically significant difference was found between pre-service science and mathematics teachers in terms of both self-efficacy beliefs and concern variables. However, there was no statistically significant difference in the effects of the gender and grade levels of pre-service teachers on their self-efficacy beliefs and concern levels.

These results determined that pre-service teachers' self-efficacy belief levels about STEM education were above the average and corresponded to the level of agreement within the ranges determined by Taşdemir (2003). When the relevant literature was examined, in the study conducted by Dadacan (2021), it was determined that the pre-service teachers' STEM education self-efficacy levels were at a moderate level. In related studies, it was determined that pre-service teachers' STEM education self-efficacy beliefs were mostly at a moderate level and slightly above a medium level. However, it was determined that different inferences (interpretations) were obtained based on the research data in the literature. Self-efficacy beliefs and concern levels of science and mathematics pre-service teachers about STEM education differ based on the sample type. A significant difference was found between pre-service science and mathematics teachers in both the sub-dimensions of self-efficacy and concern about STEM education. It was determined that the average scores of both self-efficacy and concern sub-dimensions of pre-service science teachers were higher than that of pre-service mathematics teachers. Similar to this finding, in a study examining the self-efficacy perceptions of pre-service science and mathematics teachers regarding STEM applications (Dadacan, 2021), a significant difference was found in favor of pre-service science teachers.

Based on these results, future studies can be carried out to increase the self-efficacy levels of pre-service teachers in STEM applications. The inference obtained from the pre-service teachers' concern levels about STEM education is that they have urgent needs, especially for the items in the sub-dimensions of knowledge, management, and outcome. Finally, research can be conducted to examine the effects of sample type, gender, and grade level variables as well as other variables that can predict pre-service teachers' self-efficacy and concern levels about STEM education.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 25.01.2022 tarih ve 2100076978 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1924 - 2019) Bilgilendirici Metinler

### Informative Texts in Secondary School Turkish Curricula (1924 - 2019)

Ümmühan Güzel, Şener Demirel

#### Yazar Bilgileri

**Ümmühan Güzel**   
Öğretmen, Millî Eğitim  
Bakanlığı,  
[ummuhannuguzel@gmail.com](mailto:ummuhannuguzel@gmail.com)

**Şener Demirel**   
Prof. Dr., Fırat Üniversitesi,  
Türkçe Eğitimi,  
[sdemirel@firat.edu.tr](mailto:sdemirel@firat.edu.tr)

#### ÖZ

Eğitim faaliyetleri, bireyleri belli bir konu üzerinde yetiştirmek, geliştirmek, onların yeni bilgiler edinmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Gerçekleştirilen bu faaliyetlerin eğitimde hedeflenen amaçlara hizmet ederek daha verimli olabilmesi için belirli bir program dâhilinde uygulanması gerekir. Söz konusu programlardan biri olan Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilere temel dil eğitiminin ve dil becerilerinin kazandırılması için okullarda planlı-programlı uygulamalar yapılır. Bu uygulamalarda kullanılan materyallerin başında ise ders kitapları gelir. Ders kitaplarında yer alan öğretici, heyecanlandırıcı, göstermeye bağlı vb. metinler aracılığıyla öğrencilerin kazanımlarda belirtilmiş olan becerileri edinebilmesini sağlamak amaçlanır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmayla geçmişten günümüze (1924-2019) kadar uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan bilgilendirici metinlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi yapılarak betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Kategorisel analiz tekniğiyle elde edilen veriler birimlere ayrılmış, belirli kıstaslara göre kategoriler halinde gruplandırılarak yorumlanmıştır. Analiz sonucunda 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'ndan 2006 yılı öncesine kadar bilgilendirici metin türleri kapsamında programlarda sınırlı sayıda tür ve uygulamanın olduğu belirlenmiştir. İlk kapsamlı çalışmanın yapılarak metin türlerine ait detaylı bilgilere yer verilmesi, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görülmektedir. 2017 ve 2018 programlarında ise alışılmamış metin türleri adı altında PISA'da yer alan bazı bilgilendirici metin türlerine de programda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Türkçe  
Türkçe Dersi Öğretim Programı  
Bilgilendirici Metinler  
Metin Seçimi

**Keywords**  
Turkish  
Turkish Course Curriculum  
Informative Texts  
Text Selection

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 30.08.2022  
Düzeltilme: 16.01.2023  
Kabul: 28.02.2023

#### ABSTRACT

Educational activities are carried out with the aim of educating and developing individuals on a certain subject and enabling them to acquire new knowledge. In order for these activities to be more efficient by serving the aims targeted in education, they must be implemented within a certain curriculum. Planned practices are carried out in schools in order to provide students with basic language education and language skills through the Turkish Language Curriculum. Textbooks are the primary materials used in these applications. It is aimed to enable the students to acquire the skills in the learning outcomes with the instructive, exciting and demonstrative texts in the textbooks. In this context, the aim of the study is to examine the informative texts in the Turkish Curriculum implemented from past to present (1924-2019). In the research, among the data collection techniques, document analysis was preferred in qualitative design and descriptive analysis method was used. The data obtained by the categorical analysis technique were divided into units, grouped into categories depending on certain criteria and interpreted. As a result, it was determined that there had been a limited number of types and practices in the curricula within the scope of informative text types from the 1924 High School First Circuit Curriculum until 2006. The first comprehensive study to include detailed information about text types was seen in the 2006 Turkish Language Curriculum. In 2017 and 2018 curricula, it was concluded that some informative text types involved in PISA under the name of unconventional text types were also included in the curriculum.

#### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Güzel, Ü. & Demirel, Ş. (2023). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında (1924 - 2019) bilgilendirici metinler. *TEBD*, 21(1), 505-523. <https://doi.org/10.37217/tebd.1168630>



## Giriş

Evrende yaratılmış bütün canlıların birbirleri ile bağlantı kurmak için kullanmış olduğu birtakım sistemler bulunmaktadır. Bu sistemler, insan dışındaki yaratılmış diğer varlıklar için içgüdüselken insanlar için belli sembollere/anlaşmalara dayanmaktadır. Bu anlaşmalar sistemine bağlı olarak da değişken bir iletişim unsuru olan “dil” kavramı öne çıkar. Bu kavramı bireylerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini karşılıklı olarak anlamalarını sağlayan bir araç (Hengirmen, 2007, s. 30); belirli bir topluluğa has göstergeler dizgesi (Vardar, 2002, s. 71); bildirişimin gerçekleşmesini sağlayan çok boyutlu kavramlar bütünü (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013) olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca toplumsal bir ürün olan dil, dil yetisinin bireyler tarafından kullanılabilmesini olanaklı kılan uzlaşımsal bir düzendir. İnsanlar tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılan dil, bu uzlaşımsal düzen içerisinde gösterenler ve gösterilenlerin birleşmesi sonucu oluşan öğelerin işleyiş kurallarını kendine özgü bir şekilde içeren bir düzendir (Ünalın, 2012, s. 15; Vardar, 2002, s. 71). Bu düzeneğin geliştirilmesi ise eğitim faaliyetlerine dayalıdır, denilebilir. Eğitimde aksaklıkların ortaya çıkmaması ve hedeflenen becerilerin kazanılması, planlı bir şekilde yapılacak uygulamalara bağlıdır. Bu uygulamaların yerine getirilebilmesini sağlamak üzere de eğitim programları hazırlanır.

Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile bütün öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde toplanarak okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerden birinin sonucunda eğitim sistemimizde dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "Müfredat Programı" anlayışı, 1950'li yıllardan sonra yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmıştır (Demirel, 1992). Eğitim programı; kendine özgü temelleri, araştırmaları, bilgi alanları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 13). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her dersin amaç ve hedefleri belirlenerek ihtiyaçlara yönelik programlar hazırlanır. Programlar yolu ile öğrencilerin ders başarılarının artırılması, öğrencilere yeni öğrenmelerin sağlanması amaçlanır. Bir mihver (başat) ders olarak kabul edilen Türkçe dersi, öğretim programları yoluyla öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarını da etkileyerek her dönemde önemini korumuştur (Ulus ve Aytan, 2018). Programların yanı sıra bakanlık tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları da öğretmenler için özellikle zorlandıklarında başvurdukları bir yardımcı kaynak, rehber görevi görmektedir (Kiymaz ve Doyumğaç, 2020a).

İlk olarak 1924 yılında başlayan ve sonuncusu 2019 yılında hazırlanmış olan Türkçe dersine yönelik programlar içerisinde çeşitli konu başlıkları, kazanımlar ve amaçlar doğrultusunda açıklamalara yer verilmiştir. Türkçe dersi; okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisi becerileri yönünden dönemsel olarak farklı başlıklar altında ve çeşitli yapılarda ele alınmış olsa da

kendi içerisinde daima bir bütünlük teşkil etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığınca yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak oluşturulan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı; beceriler, beceriler doğrultusunda belirlenmiş olan amaçlar ve amaçlar altında yer alan kazanımlar, kazanımlara uygun verilen örnek etkinlikler bakımından oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Ele alınan öğrenme alanlarına yönelik kazanımlara bakıldığında araştırma konusuyla alakalı olarak belirtilmiş olan “metin türleri”nin okuma öğrenme alanı ve yazma öğrenme alanı amaç ve kazanımları başlığı altında verildiği görülmektedir (MEB, 2006).

Farklı biçimlerde, anlatım ve noktalama özelliklerine bağlı olarak ilgi, duygu ve düşüncelerin rastgele değil de mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirildiği yapılara “metin” denir. Metinler, bireyler tarafından bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin aktarılmasında bir araç olarak kullanılır (Güneş, 2013). Metinleri, taşıdıkları özelliklere bakarak belirli başlıklar altında gruplandırmak mümkündür. Bu konuya dair araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Alanyazında yer alan bu sınıflamalarda metin cinsi, metin tipi-türü ya da söylem türü ayrımlarına gidilerek üst kavramsal bir yaklaşım sergilendiği görülür. Öğretim düzleminde bakıldığında ise türlerin yazma çalışmalarında anlatım tarzı/biçimi; okuma çalışmalarında öyküleyici/yazınsal/kurgusal metinler, bilgilendirici/öğretici metinler ve şiir biçiminde metinler olarak ele alındığı bilinmektedir (Bozkurt, 2018). Bu gruplandırmaların ortak özelliği tüm metinlerin bir olay, bir fikir veya bir duygu anlatıyor olmasıdır. Bir şiir, bir olayı anlatabiliyor olmakla beraber bir hikâyede de duygu anlatımına rastlanabilmektedir. Genel tasnifte ise bir olayı anlatan metinlere hikâye edici metinler, bir duyguyu anlatan metinlere şiir ve bir fikri anlatan metinlere bilgi verici metinler denilmektedir (Başaran ve Akyol, 2009). Öte yandan canlandırmaya dayalı olarak göstermeye bağlı edebî metinler adlandırması da bir diğer adlandırma başlığı olarak bulunmaktadır. Çalışmada dikkate alınan adlandırma ise anlatılan konunun dikkate alınarak sınıflandırma işleminin gerçekleştirildiği, bir fikir esasında bütünleştirilen bilgi verici metinlerdir. Bu metinler, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında kimi zaman hiç belirtilmemiş olmakla birlikte bazen de mevcut programlara yeni türler eklenerek genellikle makale, eleştiri, deneme, gezi yazısı, röportaj, anı, fıkra, günlük, mülakat, biyografi vb. şeklinde ele alınmıştır (Güneş, 2007, s. 218).

Bir eğitim materyalinin veya etkinliğin kullanımı öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir. Bu nedenle öğretim etkinlikleri planlanırken öğrencilerin gereksinimleri, öğrenme hızları, ilgileri, becerileri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020b). Okullarda öğrencilere verilen eğitimler yolu ile gelecek nesillerin gelişimleri sağlanmakta olduğundan eğitim materyali ayrıca önemlidir. Bu süreç; öğrenci ihtiyaçları, ülkenin amaçları, eğitsel hedefler vb. doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında kullanılan metinlerle desteklenmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler, Türkçe dersinin sağlıklı bir şekilde işlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Programda yer alan kazanımların çoğunluğu metinler ve metinlere yönelik etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Alanyazına bakıldığında programlarda yer alan metinlere yönelik yapılmış çeşitli çalışmalar olmakla birlikte (Çalışkan, 2016; Konuk, 2018; Ören, Konuk, Sefer ve Sarıtaş, 2017; Şahin ve Bayramoğlu, 2016) herhangi bir çalışmada bilgilendirici metin türlerinin toplu bir şekilde ele alınıp ortaya konulmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'ndan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadarki süreç içerisinde hazırlanmış ve uygulamaya konulmuş olan ortaokul Türkçe Dersi Programlarında bilgilendirici metinlerin ele alınıp alınmadığını, alındıysa hangilerinin ne tür etkinliklerle ele alındığının tespit edilerek ulaşılan verilerin analizinin betimsel bir çalışma ile tanımlanabilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki bilgilendirici metin türlerinin birincil kaynaklara ulaşılarak toplu bir şekilde ele alınması ile alandaki eksikliğin giderilerek alana katkı sağlanması ve alan araştırmacılarına konuya dair açıklamalarda bulunulmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Çalışma sürecinde programların asıllarına ulaşılmış olması da ayrıca önemlidir.

### **Alanyazın Taraması**

İnsan, öncelikle annesinden ve içinde bulunduğu yakın çevreden, daha sonra da ilişki içerisine girdiği dış çevreden bilinçaltına inen ve toplumla en güçlü bağını oluşturan ana dilini öğrenir (Aksan, 2012, s. 81). Ana dili, günlük ihtiyaçlarımızı gidermede kullanacağımız konuşma becerisine yönelik gereksinimlerimizi karşılamamızı sağlayacaktır. Fakat bu beceri, yaşam boyu kendini geliştirmesi gereken insan için yeterli değildir. Bu yeterliğe ulaşılması ise eğitim ile sağlanabilmektedir. Eğitim, belirlenmiş amaçlara dayalı olarak bireyi yetiştirme ve bireye bilgi, tutum ve beceri kazandırma süreci şeklinde tanımlanabilir (Topsakal, 2013, s. 27). Bu istendik süreçte eğitim faaliyetlerinin amaçlar doğrultusunda, zamandan tasarruf sağlayarak etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi bir program esasında oluşturulmasına bağlıdır. Amaçlara ulaşmak için bir tasarı şeklinde tanımlanabilen ve yaklaşımlarımızı ortaya koyan program; okulda ya da okul dışında planlanan hemen hemen her şeydir (Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 12). Bu planlama üzerinde ihtiyaçlar, açıklık, karmaşıklık, kalite/pratiklik, bölge, topluluk, müdür, öğretmen, devlet ve diğer kurumlar etkili olan kavramlardır (White, 1992). Bu kavramların göz önünde bulundurulması ile hazırlanan programlar doğrultusunda ders materyali olarak kullanılan ders kitapları tasarlanmaktadır. Kitaplarda yer alan metinler ve bu metinlere yönelik oluşturulan etkinlikler aracılığıyla kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesi hedeflenmektedir.

Metin kavramını her türlü bilgi, duygu ve düşünceyi içeren; birbiri ardınca sıralanmış sözler, cümleler ve görsellerden oluşan anlamlı yapı şeklinde ifade etmek mümkündür (Güneş, 2007, s. 215). Temel dil becerilerinin geliştirilmesi etkinliklerinde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle derslerde

işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler, sınıf düzeyine göre metin sayıları, metin türleri hakkında bilgiler programda belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 6). Bu programlar, programlarda belirtilen metinler, bu metinlerin türleri alan uzmanları tarafından da araştırmalar kapsamında ele alınarak incelenebilir. Şahin ve Bayramoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada metin ve tema kavramlarından başlanarak kavramsal bilgi verilmiş, daha sonra 1924'ten 2016'ya kadar hazırlanarak farklı kademelerde uygulamaya konulmuş olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında metin, tür ve tema seçiminde dikkate alınan hususlar özetle anlatılmış olduğu görülür. Bu çalışmadan farklı olarak 1981 ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (6-8. sınıflar) karşılaştırılmalı bir değerlendirilmesinin yapıldığı yüksek lisans tezinde iki program, ana hatlarıyla ele alınmış; bu programların benimsenen yaklaşımlar, genel ve özel amaçlar, öğrenme ve öğretme anlayışları, zorunlu eğitim süreci vb. konularında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Çaylar, 2007). Uçgun (2019) da tarihî süreçte yayımlanmış olan Türkçe Öğretim Programlarını 2006 yılına kadar incelemiş ve çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesine dair bilgiler de vermiştir. Sonucunda Türkçe eğitimindeki başarının nitelikli programlar sayesinde mümkün olduğunu, Türkçe Programlarının sürekli izlenmesi, geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yazarlar tarafından duygu ve düşüncelerin aktarılmasında genel olarak öyküleyici ve bilgilendirici metin yapıları kullanılmaktadır. Öyküleyici metinlerde hikâye edici metin yapısı kullanılırken bilgilendirici metin yapılarında genellikle neden-sonuç, olumlu-olumsuz karşılaştırmalar, sıralamalar, tanımlamalar, sorun-çözüm, açıklama, inceleme vb. unsurlar yer almaktadır (Güneş, 2007, s. 217). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değerlendirildiği bir yayında araştırmacılar, birinci kademe (1-5. sınıflar) programlarından 1924, 1926, 1930 yıllarında hazırlanan programlarda ve ikinci kademe (6-8. sınıflar) programlarından 1924, 1929, 1938, 1949, 1962 programlarında Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin türü hakkında herhangi bir ayırıcı bilgiye rastlamamışlardır (Coşkun ve Taş, 2008). PISA'daki metin türlerinin Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki metin türleri ile karşılaştırılmasında da farklı metin türlerine ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında metin türleri; öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir olarak üç başlıkta ele alınırken PISA'da metinler; metin formatı ve metin türü olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Metin formatı da kendi içinde dört kategoriye ayrılmış ve sürekli (continuous), süreksiz (non-continuous), karma (mixed) ve çoklu (multiple) metinler şeklinde adlandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki metin türlerinin ve onların alt türlerinin PISA'daki metin türlerine göre daha sınırlı ve daha genel olduğu ifade edilmektedir (Ören vd., 2017). Öte yandan bir başka çalışmada da 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki metin türleri incelenmiş ve programda afiş, biyografi, blog, broşür, deneme, dilekçe, diyagram, döviz, duvar yazısı, efemera, e-posta, fıkra, gezi yazısı, grafik, haber metni, harita,

kartpostal, kullanım kılavuzları, tarifname, talimatname/yönerge, kroki, liste, makale, motto/slogan, otobiyografi, reklam vb. bilgilendirici metin türlerine ulaşılmıştır (Konuk, 2018).

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile Cumhuriyet'in ilanından günümüze (1924 – 2019) kadar olan süreçte yayımlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki bilgilendirici metinlerin ele alınış durumunun analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemde veriler; görüşme, gözlem veya doküman analizi ile toplanabilmektedir (Merriam, 2018). Araştırmada da verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesine başvurulmuştur. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilen doküman incelemesi ile yazılı ve görsel malzemeler toplanarak incelenebilir. Doküman incelemesine dayanan araştırmanın veri analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 108). Analizler sonucunda ulaşılan veriler, içerik analizi ile yorumlanmış ve ulaşılan bazı bulgular çalışmada sunulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında, 1924 yılı itibarıyla yayınlanmış olan ve ortaokul öğrencilerini kapsayan Türkçe Öğretim Programları (1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı; 1929 Ortaokul Türkçe Programı; 1930 Ortaokul Müfredat Programı; 1931 – 1932 Ortaokul Müfredat Programı; 1938, 1949, 1962 Ortaokul Programı; 1981, 2006, 2015, 2017 – 2018, 2019 İlköğretim Okulları Türkçe Programı) esas alınmıştır. Programların asıllarına erişim sağlanarak ulaşılan bilgiler doğrultusunda tarihsel sıra gözetilmiş ve verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Konunun nesnelliği de göz önünde bulundurularak analizler esnasında kişisel görüşlerin çalışmaya yansıtılmadığı kabul edilmektedir.

### Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı; 1929 Ortaokul Türkçe Programı; 1930 Ortaokul Müfredat Programı; 1931 – 1932 Ortaokul Müfredat Programı; 1938, 1949, 1962 Ortaokul Programı; 1981, 2006, 2015, 2017 – 2018, 2019 İlköğretim Okulları Türkçe Programı ve bu programlardaki bilgilendirici metinlerle sınırlıdır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki bilgilendirici metinlerin analizi sürecinde içerik analizi yönteminin bir türü olan betimsel analizden faydalanılmıştır (Gök ve Aver, 2022). Betimsel analiz, elde edilen verilerin belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlendiği, yorumlandığı, veriler arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulduğu ve gerek görülmesi halinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılan bir tekniktir. Elde edilen bilgilerde alıntılara sık sık yer verilir (Karagöz, 2019, s. 971). Çalışmada programlarda yer alan bilgilerin tamamı kullanılmayarak

verilerin bir kısmı üzerine odaklanılmış ve ayıklama süreci gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017, s. 195). Daha önceden belirlenen çerçeveler doğrultusunda veriler analiz edilmiş; anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek kategoriler halinde gruplandırılıp yorumlanmıştır (Karagöz, 2019, s. 972).

### **Bulgular**

Yapılan çalışma sonucunda 1924 yılından bugün Türkçe dersi için yayınlanmış son ortaokul programına kadar olan tüm öğretim programları incelenerek ulaşılan veriler bu bölümde yansıtılmıştır.

#### **1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı ve 1929 Türkçe Müfredat Programı**

Günümüzdeki 6, 7 ve 8. sınıf düzeyini kapsayan bir program olan “1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı” incelendiğinde programda yer alan açıklamalar arasında metin türlerine yönelik bir ifadenin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan bu programda daha çok okuma ve dil bilgisi başlıklarına ağırlık verildiği de görülmektedir (Maarif Vekâleti, 1924). Öte yandan 1929 yılına gelindiğinde ülkede Harf İnkılabı gerçekleştirilmiş ve alfabe değişikliği sonrasında programda da değişiklikler gerçekleştirilerek “1929 Orta Mektep Programı” kabul edilmiştir. Yakın bir zamanda hazırlanmış olan 2006 Programı’nda yer verilen “metinlerin taşınması gereken genel özellikler”, 1929 Programı’nda da açıklanarak belirtilmiştir. 1924 yılı programına göre daha ayrıntılı hazırlanmış bir program olmasına rağmen bu programda da metin türleri adı altında bilgilendirici metinlere değinilmemiş ve okuma yazma seferberliğine de bağlı olarak daha çok okuma yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir. 1924 yılında bağımsız dersler olarak adlandırılan –kıraat, inşad, sarf ve nahiv, imla, kitabet, edebî kıraat- dersler 1929 yılındaki programda “gramer, kıraat, tahrir” olarak üç bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler doğrultusunda belirtilen amaçlar içerisinde de metin türlerine yönelik özel bir ifadeye rastlanmamış, konuya uygun mektup yazmanın gerekliliğine; mektup, makale, tenkit gibi yazı türleri hakkında öğrenciye açıklama yapılarak okunan parçalarda öğrenilenlerin uygulanmasına değinildiği görülmüştür. Ayrıca programda “*Gazetede görülen mühim vakalara dair izahat.*” ifadesiyle de birinci kademe 3. sınıf bölümünde gazete türüne yer verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1929).

#### **1930 ve 1931-1932 Orta Mektep Müfredat Programı**

Bu iki programdan sonra yayımlanmış olan 1930 Programı ve 1931 – 1932 Programı’nda da aynı doğrultuda açıklamalara yer verilmiş ve büyük değişiklikler olmaksızın 1929 Programı’nı daha anlaşılır kılmak amacıyla programda sadeleştirilmiş ifadeler kullanılmıştır. Gramer bölümünde ise bazı düzenlemelere gidilerek program genelinde daha ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 1931 – 1932 Orta Mektep Müfredat Programı’nın hazırlanış gerekçesi olarak 1924 Programının geçen yedi senelik süreç içerisinde esaslı bir değişime muhtaç olduğu düşüncesinin ifade edildiği belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1930, 1931).

### 1938 Ortaokul Programı

Genel anlamıyla yine bir önceki programda çok mühim değişikliklere gidilmeden 1938 Ortaokul Programı yayınlanır. Bu programın öne çıkan özelliği ise gramer bölümünün programdan tamamen çıkarılmış olması ve “kıraat” yerine “okuma” sözcüğü kullanılarak okuma becerisi üzerinde detaylıca durulması, sesli ve sessiz okumanın ayrıca ele alınmasıdır. Araştırma konumuzla alakalı olarak baktığımızda 1938 Programı’nda da bilgilendirici metin türlerine yönelik bir açıklama yapılmamış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “Tahrir Mevzuları” başlığı altında kitapta görülen bir olayın bugün oluyormuş gibi bir gazete metnine çevrilmesine ve metne uygun başlık konulmasına değinildiği görülmüştür. Yine aynı başlık altında dilekçe yazılması ifadesine de rastlanılmaktadır (Kültür Bakanlığı, 1938).

### 1949 ve 1962 Ortaokul Programları

1949 Orta Okul Programı’na gelindiğinde metin türleri ve okuma çalışmaları konusunda daha ayrıntılı bilgilere yer verildiğine ulaşılır. Programda “Ortaokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” başlığı altında yer alan “*Türkçe dersleri; büyük adamlar, tarihi şahsiyetler, milli hayatın çeşitli yönlerine kol salan geniş ve çeşitli konular hakkında yazılmış değerli yazıları öğrencilere okutarak bunlar üzerinden onları düşündürecek, onlara milli ve estetik heyecan verecek, onların görüş, sezgi ve duyuş ufuklarını genişletecektir.*” cümlesiyle bilgilendirici metin türlerinin taşıdığı özelliklere değinildiği de görülür. Aynı başlık altında sınıf kitaplıklarında bulunması gereken kitapların özellikleri arasında “*Ders kitapları, atlaslar, ansiklopediler, ana diline ve yabancı dillere ait sözlükler, dergiler, gazeteler ve gazete küpürleri...*” ifadesiyle de bilgilendirici metin türlerinden sadece ismen de olsa bahsedildiği tespit olunur. Türkçe Programı bölümünde ise önceki programlara göre metin türlerinde daha fazla ayrıntılandırmaya gidildiği söylenebilir. Programda afiş, tabela, duvar ve el ilanları, deyim, vecize, atasözü, makale, fıkra, sohbet, mektup, nutuk, tartışma, hatıra, seyahat yazıları, biyografi, bibliyografi, ansiklopedi konuları üzerinde durulması gerektiğine de değinilmiştir. Programın öne çıkan bir başka özelliği ise öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçildiğini gösteren ifadelerin bulunmasıdır. Ayrıca programın dikkat çeken başka bir yönü, yazı bölümünün ayrı bir başlık olarak programa eklenmesi ve dilbilgisinin yeniden programa dâhil edilmesi olmuştur (MEB, 1949). Bu programdan sonra önemli değişiklikler yapılmaksızın, yeni bir konu ele alınmadan 1962 yılında yeni bir program yayınlanır. Yayınlanan 1962 Ortaokul Programı’nda da bilgilendirici metin türleri adı altında herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmekle birlikte 1949 yılı programında yer alan metin türlerine ait içeriklerin korunduğu bilgisine ulaşılmaktadır (MEB, 1962).

### 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

Kendinden önceki programlardan farklı olarak içerisinde “yöntem, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme” bölümlerine ayrı ayrı yer verilmiş olan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim



Programı'nda bilgilendirici metin türlerine dair kazanım ifadeleri de yer almaktadır. Öğrencilerin anlama tekniği bakımından kazanacakları davranışlar arasında 6. sınıf düzeyinde *"En az bir günlük gazeteyi ve haftalık ya da aylık dergiyi izleme alışkanlığı kazanabilmek."* gösterilmiştir. Aynı ifadeye 7. sınıf düzeyi için makale; 8. sınıf düzeyi için ise söyleşi ve röportaj türlerinin eklendiği görülür. Ayrıca 6. sınıfta *"Özel mektup ve iş mektuplarını, bildirimleri, duyuruları ve benzerini anlayabilmek"*, 7. sınıfta aynı unsurları *"kazanabilmek"*, 8. sınıfta ise *"kökleştirebilmek"* ifadelerine yer verilmiştir. Programın "Anlatım" başlığı incelendiğinde öğrencilerin 6. sınıfta dilekçe, telgraf, senet yazabilmek, bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek kazanımına sahip olmaları gerektiği bilgisine ulaşılır. Bu kazanım cümlesine 7. sınıfta *"alındı"* eklenmiştir. Bir başka kazanım cümlesinde ise 6 ve 7. sınıf düzeyinde *"iş mektupları, özel mektuplar yazabilmek"* ifadesine yer verildiği, 8. sınıfta ise sadece *"dilekçe, telgraf vb. iş mektupları, özel mektuplar yazabilmek"* ifadesiyle yetinildiği görülür. Aynı zamanda yine bu başlık altında öğrencilerin deyimleri, atasözlerini, özdeyişleri açıklayabilmeleri de ele alınmıştır. Bununla birlikte bu programda da ders kitaplarında yer alan metin türlerine dair ayrıntılı bir bilgilendirmeye gidilmemiş olduğu söylenebilir (MEB, 1981).

### 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)

Türkçe dersi açısından ele aldığımızda günümüze kadar yayınlanmış programların en kapsamlısının 2006 Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı olduğu görülmektedir. Bu programda konuyla alakalı olarak diğer programların aksine metin türlerine yönelik detaylı bilgilere yer verildiğine ulaşılmaktadır. Metin türleri hakkında yapılan açıklamalar içerisinde "bilgilendirici" metin türleri adlandırması yerine, "düşünceye dayalı" metin türleri adlandırmasına yer verilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Program içerisinde ayrıntılı da olması bakımından mutlaka yer verilmesi gereken metin türleri sınıf bazında sıralanmıştır. Bu türler içerisinde yer alan bilgilendirici metin türleri sınıf seviyesi özelinde 6. sınıflar için anı, mektup, deneme; 7. sınıflar için anı, deneme, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi; 8. sınıflar için ise anı, makale, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri olarak belirtilmiştir. Anı ve deneme türü, ortaokul düzeyinde tüm sınıflar için ortak olan bilgilendirici metin türüdür. Ayrıca düşünceye dayalı metin türleri ile alakalı olarak *"Ders kitaplarında işleniş verilen 4 metin dışında 2 ek metne yer verilmelidir. Bu metinler, öğretmenin isteğine bağlı olarak ve etkinlikleri öğretmen tarafından düzenlenerek işlenebilecektir. Temada verilen diğer metinlerle aynı türde olabilecek bu metinlerin türü birbirinden farklı olmalıdır. Her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmelidir."* açıklamasında bulunulmuştur (MEB, 2006).

### 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Türkçe dersine yönelik hazırlanmış olan 2015 yılındaki programa bakıldığında metin türlerinin dağılımını gösteren bir tabloya yer verildiği görülmektedir. Bu tablodaki bilgi verici metin başlığı altında 5 ve 6. sınıf düzeyinde dinleme/izleme becerisine yönelik dört, okuma becerisine

yönelik ise on dört farklı türde bilgilendirici metne yer verildiğine ulaşılır. Aynı şekilde 7 ve 8. sınıf düzeyine baktığımızda metin türleri sayısında ya da becerilere yönelik dağılımdaki metin sayılarında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Programda yer alan açıklamada metinler işlenirken sınıf düzeylerine göre türlerin dağılımına dikkat edileceği belirtilmiştir. Buna bağlı olarak *“5-8. sınıflar düzeyinde bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya / betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlerden örneklere olabildiğince yer verilecektir.”* ifadesinde bilgi verici metinlerin türlere dağılımı da görülmektedir. Öte yandan bu türlerin hangisinin kaçınıcı sınıf düzeyinde verilmesi gerektiğine dair metin türleri ile alakalı ayrıntılı bir bilgiye yer verilmemiş ve sınıf seviyesine göre hazırlanacak olan kitaplarda yer alacak metin türlerinin seçimi yazarın tercihinin bırakılmıştır (MEB, 2015).

### **2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)**

İlerleyen süreçte hazırlanan diğer programlar ise 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanmıştır. Bu iki programın son şekli ise 2019 yılında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 2015 Programı'nda olduğu gibi metin türleri, sınıf seviyeleri göz önünde bulundurularak bilgilendirici, hikâye edici ve şiir başlıklarına ayrılmıştır. Ayrıca yine bu programda daha önce görülmemiş olan alışılmamış metin türlerine (efemera ve broşür, haber metni, özlü sözler, sosyal medya mesajları, blog, çizgi roman, mizahi fıkra) de rastlanmaktadır. Programda verilen anı, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, haber metni, reklam, kılavuzlar, makale/fıkra/söyleşi/deneme, mektup, özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazılar, motto, döviz vb.) sosyal medya mesajları 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için ortak olan türlerdir. 5. sınıflar için ayrıca bir bilgi verilmemişken 6. sınıflar için blog; 7 ve 8. sınıflar için ise biyografiler, otobiyografiler, blog ve dilekçe türlerine farklı metin türleri adı altında yer verilmiştir (MEB, 2017). 2018 yılında hazırlanmış olan programda ise 2017 Programı'nın daha sade ve kolay anlaşılır bir şekilde güncellenmiş olarak düzenlenmesi durumu söz konusudur. Metin türleri açısından ele aldığımızda 2018 yılında hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2017 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında büyük bir farklılık görülmemektedir. Bu programda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndakilere ek olarak bilgilendirici metin türlerine gezi yazıları da eklenmiş ve bu türe 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türleri yönünden 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer farkı da 7 ve 8. sınıf düzeyinde ele alınmış olan dilekçe türüne 5. sınıflarda da yer verilmiş olmasıdır (MEB, 2018). 2018 Programı'nda bazı küçük değişiklikler yapılması sonucunda ise 2019 Programı yayınlanmıştır. Bilgilendirici metin türleri yönünden programı incelediğimizde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile aynı dağılıma sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2019).

## Sonuç ve Tartışma

Eğitim-öğretim kapsamında uygulanan programlara bakıldığında Türkçe dersine yönelik hazırlanmış ve uygulamaya konulmuş olan programlar üzerine farklı konularda yapılmış pek çok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bu çalışmalardan bazılarında Kurudayıoğlu ve Soysal (2016) tarafından Cumhuriyet döneminde ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programlarının söz varlığı bakımından incelenmesi; Demir'in (2016) Türkçe Eğitim - Öğretim Programlarında yer verilen kişisel söz varlığını ele alması; Arı'nın (2017) yaptığı çalışmasında 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarını değerlendirmesi; Kalaycı ve Yıldırım (2020) tarafından 2009-2017-2019 yıllarından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizini ve değerlendirilmesini yaptıkları araştırmaları örnek olarak verilebilir.

Cumhuriyet'in ilanından günümüze (1924-2019) kadar uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan bilgilendirici metinlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara göre 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda metin türlerine yönelik kapsamlı bir ifadenin yer almadığı görülmüştür. Bu program, okuma ve dil bilgisi başlıklarına daha çok ağırlık verilmiş olan, ana hatlarla oluşturulmuş bir başlangıç programdır (Maarif Vekâleti, 1924). İdi-Tulumcu ve Tulumcu'nun (2015) da belirttiği üzere 1924'te hazırlanan Türkçe Programı, Cumhuriyet Dönemi'nde hazırlanan ilk Türkçe Dersi Programı'dır ve kısa bir zaman içinde hazırlanmıştır. Çerçeve bir program da olması nedeniyle genel bir bakış açısıyla ele alınmıştır, denilebilir. 1929 Orta Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ise metinlerin taşınması gereken genel özelliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte 1924 Programı'nda olduğu gibi bu programda da bilgilendirici metinlere değinilmemiş olduğu görülür. Ayrıca programda okuma yazma çalışmalarına ağırlık verilmiş olduğu da belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1929). Bu durum, dönem içerisinde gerçekleştirilen okuma yazma seferberliğine bağlanabilir. Bununla birlikte program içerisinde yer alan açıklamalarda "mektup" ve "gazete" türlerine yönelik ifadelerin bulunduğu görülmektedir.

1930 ve 1931-32 Programlarında da ayrıntılı bir değişiklik yapılmaksızın 1929 Programı daha anlaşılır kılınmaya çalışılmış ve ifadeler ayrıntılandırılmıştır (Maarif Vekâleti, 1930; Maarif Vekâleti, 1931). Harf İnkılâbı'nın ardından hazırlanan bu programın 1949 ve 1981 Programlarına göre eğitim-öğretim etkinliği, hedef ve amaçlar açısından daha zayıf, çağdaş program geliştirme yaklaşımlarından uzak olarak hazırlanmış olduğu ifade edilebilir (Girgin, 2011). Önceki programa yönelik çok kıymetli değişikliklerin yapılmadığını söyleyebileceğimiz 1938 Programı'nda ise "kıraat" kelimesi yerine "okuma" sözcüğü tercih edilmiş, "sesli" ve "sessiz" okuma programda ayrıca ele alınmıştır. Yine bu programda da bilgilendirici metin türlerine yönelik bir açıklama bulunmamasıyla birlikte "dilekçe yazılması" ifadesinin yer aldığı görülmektedir (Kültür Bakanlığı, 1938).

Metin türleri ve okuma çalışmaları konusunda geçmiş programlara göre daha kapsamlı bilgilerin yer aldığını söyleyebileceğimiz 1949 programında bilgilendirici metin türlerinde bulunması gereken özelliklerden bahsedildiği görülür. Ayrıca yine bu programda sınıf kitaplıklarında bulunması gereken kitapların özellikleri belirtilirken “ders kitapları, atlaslar, ansiklopediler, sözlükler, dergiler, gazeteler ve gazete kupürleri”ne değinilerek bilgilendirici metin türlerinden ismen de olsa bahsedildiği belirlenmiştir. Yine bu programda afiş, tabela, duvar ve el ilanları, deyim, vecize, atasözü, makale, fıkra, sohbet, mektup, nutuk, tartışma, hatıra, seyahat yazıları, biyografi, bibliyografi, ansiklopedi konuları üzerinde durulması gerektiği belirtilerek bilgilendirici metin türlerine yer verildiği söylenebilir (MEB, 1949). 1949 Programı’nın ardından yayınlanan 1962 Programı’nda da bilgilendirici metin türleri adı altında herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmekle birlikte 1949 yılı programında yer alan metin türlerine ait içeriklerin korunduğu bilgisine ulaşılmaktadır (MEB, 1962).

Bilgilendirici metin türlerine ait kazanım ifadelerine kapsamlı olarak rastladığımız program 1981 Programı’dır. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı hazırlanmış olan bu programda sınıf düzeyleri için belirlenen uygulamalar birbirinden ayrı halde sunulmuş ve “yöntem”, “araç ve gereçler”, “ölçme ve değerlendirme” bölümleri de yine ayrı bir başlık halinde ele alınmıştır. Pek çok ayrıntıyı içinde barındıran bu programda her sınıf seviyesinde işlenmesi gereken bilgilendirici metin türlerinin de belirtilmiş olduğu görülürken ders kitaplarında yer alan metin türlerine dair ise ayrıntılı bir bilgilendirmeye gidilmemiş olduğu belirlenmiştir (MEB, 1981). Türkçe dersi özelinde baktığımızda bugüne kadar yayınlanmış programların en kapsamlısının 2006 Türkçe Dersi (6–8. sınıflar) Öğretim Programı olduğu ifade edilebilir. Metin türlerine yönelik ayrıntılı bilgilerin yer almış olduğu programda “bilgilendirici” metin türleri adlandırması yerine, “düşünceye dayalı” metin türleri adlandırmasına yer verilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Program içerisinde “*Her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmelidir.*” ifadesiyle temalar kapsamında işlenmesi gereken metin özelliklerinin açıklandığı belirlenmektedir (MEB, 2006). Bu program sonrasında hazırlanan 2015 Programı’nda ise metin türlerinin dağılımını gösteren bir tabloya yer verildiği görülür. Tablodaki bilgi verici metin başlığı altında 5 ve 6. sınıf düzeyinde dinleme/izleme becerisine yönelik dört, okuma becerisine yönelik ise on dört farklı türde bilgilendirici metnin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aynı şekilde 7 ve 8. sınıf düzeyine baktığımızda metin türleri sayısında ya da becerilere yönelik dağılımdaki metin sayılarında bir farklılık olmadığı tespit edilmektedir (MEB, 2015).

Sonraki yıllarda hazırlanan diğer programlar ise 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanmıştır. Bu iki programın son şekli, 2019 yılında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı adı ile sunulmuştur. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da 2015 Programı’nda olduğu gibi metin türleri, sınıf seviyelerine göre bilgilendirici, hikâye edici ve şiir başlıklarına ayrılmıştır. Ayrıca yine bu programda daha önce görülmemiş olan alışılmamış metin türlerine (efemera ve broşür, özlü sözler, sosyal medya mesajları,

blog vb.) de yer verildiği belirlenmiştir (MEB, 2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi araştırmalarda kullanılan türlerden bazılarının “alışılmamış” adı altında çağın ihtiyaçlarına da uygun olarak Türkçe Öğretim Programı’na girmiş olması olumlu bir gelişmedir (Konuk, 2018). Bu programın daha sade ve kolay anlaşılır bir şekilde güncellenmiş olarak düzenlenmiş hali olan 2018 Programı’nı metin türleri özelinde ele aldığımızda 2017 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı ile arasında büyük bir farklılık bulunmadığı görülür (MEB, 2018). Bu durum 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da bu şekilde devam etmiştir. Son dönem programlarında yer alan bilgilendirici metin türlerindeki çeşitliliğin yanında programdaki etkinlik ve kazanım ifadelerinin sadeleştirilmiş olması ise bu türlerin derslerde uygulanışı noktasında öğretmenler yönünden olumsuz bir durum oluşturabilecektir. Nitekim 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle öğretmen kılavuz kitabı uygulaması kaldırılmış, bu durum da öğretim programlarının önemini arttırmıştır (Kıymaz, 2020, s. 169). Programların oluşturulması sürecinde bu tür değişimlerin dikkate alınarak ihtiyaçlara cevap verir nitelikte çalışmaların gerçekleştirilmesinin önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Yazma becerisine yönelik yapılan bir çalışmada da ortaokul öğrencilerinin belirli bir konuda yazmada sorun yaşadıkları, ilgisiz cümleler kurdukları, cümleleri mantıksız sıraladıkları, metinlerinde ana fikre/yardımcı fikirlere yer vermedikleri ve bir olayı yazılı olarak ifade edemedikleri görülmüştür (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020b).

Dünden bugüne hazırlanmış olan programlarımıza bakıldığında Türkçenin gelişimi açısından olumlu değişimlerin yaşandığı söylenebilir. Özellikle son dönemde, uluslararası alanda kabul görmüş olan PISA araştırmalarında kullanılan metin türlerine programlarımızda yer verilmesi ve derslerde bu bilgilendirici metin türlerinin ele alınmıyor olması, öğrencilerin kişisel gelişimi açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Günümüz programlarının da 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda olduğu gibi bu yeni metin türleri de dikkate alınarak tekrardan kapsamlı bir şekilde hazırlanmasının öğretmenlerimize derslerin işlenişi hususunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu sayede derslerdeki verimliliğin, tasarrufun ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin artması umulmaktadır. MEB tarafından alınan son kararlar birlikte öğretmenlerin günlük plan hazırlamasının zorunlu hale gelmesi sonucunda da daha ayrıntılı bir program, alan öğretmenleri için olumlu sonuçlar meydana getirebilecektir. Bununla birlikte eğitim sürecinde gerçekleşen eksikliklerin program hazırlayıcılar tarafından belirlenerek bu süreçte dikkate alınması da programların yararlılığını arttırabilecektir. Temel beceriler arasındaki bütünlük göz önünde bulundurulduğunda giderek sadeleştirilen Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların bu bütünlük içerisinde yeniden ayrıntılandırılması, öğrencilerin bilgilendirici türdeki metinlerle sınıf ortamında daha fazla karşılaşmasını sağlayacak şekilde hazırlanması, öğrencilerin ders başarısını da arttıracığı düşünülerek program geliştiricilere önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Aksan, D. (2012). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703. <https://doi.org/10.16916/aded.331660>
- Başaran, M. & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202438> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* içinde (s. 75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, E. & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19559/208511> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed., 3. b.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/1818> sayfasından erişilmiştir.
- Çaylar, A. (2007). *1981 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının (6-8. sınıflar) karşılaştırmalı bir değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Eğitim*(210), 141-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36140/406016> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33886/375212> sayfasından erişilmiştir.
- Gök, G. & Aver, Ö. F. (2022). Hastanelerin sürdürülebilirliğinin bibliyografik analiz tekniği ile incelenmesi. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 342-360. <https://doi.org/10.17218/hititsbd.1168632>



- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. b). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi* (5. b). Ankara: Engin Yayınevi.
- İdi-Tulumcu, F. & Tulumcu, M. F. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-560. <https://dergipark.org.tr/pub/ded/issue/29167/312348> sayfasından erişilmiştir.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, S. A. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS, AMOS ve META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği* (2. b). Ankara: Nobel.
- Kıymaz, M. S. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programı -2- öğrenme alanları, kazanımlar, diğer derslerle ilişkisi. A. Akçay & M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe dersi öğretim programları içinde* (s. 167-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020a). The views of Turkish language teachers and primary school teachers on teacher guidebooks. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 88-106. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n3p88>
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020b). Consistency of the narrative texts written by middle school students and their textual creation levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 207-232. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.10>
- Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 428-452. <https://doi.org/10.30703/cije.451242>
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1924). *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire
- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Orta Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.



- Maarif Vekâleti. (1931). *Orta Mektep Müfredat Programı (1931 – 1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098).
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev., 3. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A. & Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. *EJER IV. International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı* içinde (s. 275-280). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. b.). Ankara: Anı.
- Şahin, D. & Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2095-2130. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289>
- Topsakal, C. (2013). Türk eğitim sistemini yasal temelleri. H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 27-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçgun, D. (2019). Tarihî süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 89-106). Ankara: Pegem.
- Ulus, B. & Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde Türkçe öğretimi üzerine yazılan iki çalışma üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 47-65. <https://dergipark.org.tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/436721> sayfasından erişilmiştir.
- Ünalın, Ş. (2012). *Dil ve kültür* (5. b.). Ankara: Eskiye Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.

White, R. V. (1992). Innovation in curriculum planning and program development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 244–259. <https://doi.org/10.1017/s026719050000249x>

### Extended Summary

Educational activities are carried out with the aim of educating and developing individuals on a certain subject and enabling them to acquire new knowledge. In order for these activities to be more efficient by serving the aims targeted in education, they must be implemented within a certain curriculum. Through various curricula (Science Curriculum, Mathematics Curriculum, etc.), students are involved in the learning process in or out of the school. Through the Turkish Language Teaching Curriculum (TUDÖP), which is one of these curricula, planned practices are made in educational institutions in order to provide students with basic language education and language skills. Textbooks are the primary materials used in these practices. Through the texts, it is aimed to ensure that the students can acquire the skills specified in the learning outcomes. In this context, with this study, it is aimed to examine the informative texts in the Turkish Language Teaching Curriculum (TUDÖP) implemented from the past to the present (1924 - 2019) and to reveal the place of informative texts in the curriculum in the historical process.

In the curricula for the Turkish course, which were first prepared in 1924, explanations were included in line with various topics, learning outcomes and purposes. Although Turkish course has been discussed under different titles and in various structures periodically in terms of reading, writing, speaking, listening/ watching and grammar skills, it has always constituted a whole in itself. The 2006 Turkish Language Curriculum, which was developed by the Ministry of National Education and based on the constructivist approach, were prepared in detail in terms of the skills, the objectives determined in line with the skills, and the learning outcomes related to the objectives, the sample activities given in accordance with the objectives. When we look at the learning outcomes for the learning areas discussed, it is seen that the "text types" specified in relation to our research subject are given under the headings of the objectives and learning outcomes of the reading learning area and writing learning area.

The study was carried out in the basic qualitative research design in the type of qualitative research. Data in this pattern can be collected by interview, observation or document analysis. The collection of data in accordance with the pattern of the study was carried out with document analysis and descriptive analysis was used. With document analysis, which can be used in both quantitative and qualitative research, written and visual materials can be collected and examined. The data obtained as a result of the analyzes were interpreted with descriptive analysis and some findings were presented in the study. In the process of accessing the findings, the originals of the curricula were

accessed and in line with the information obtained, the historical order was observed and the data were analyzed. Considering the objectivity of the subject, it is accepted that personal views are not reflected in the study during the analysis.

As a result of the analysis, when we look at the "High School First Semester Turkish Language Course Curriculum of 1924", which is a curriculum that covers the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade levels today, it is concluded that there is no expression for text types among the explanations in the curriculum. In this curriculum, it is seen that more emphasis is placed on reading and grammar topics. After the 1924 curriculum, the 1929 Middle School Curriculum was published. Although it was a more detailed curriculum than that of the 1924, informative texts under the name of text types were not mentioned in it, and more literacy studies were focused on, depending on the literacy campaign. Turkish course in the curriculum consisted of three parts. In line with the purposes stated in these parts, there was no special expression for text types, and the necessity of writing a letter in accordance with the subject. It was seen that the practice of what was learned in the passages read was made by explaining to the student about writing types such as letters, articles and criticisms.

The same explanations were included in the 1930 and the 1931-1932 curriculum, which were published after these two curricula, and simplified expressions were used in it so as to make the 1929 curriculum more understandable without major changes. The outstanding feature of the 1938 Secondary School Curriculum, which was published later, is that the grammar part was completely removed from the curriculum, the word "reading" was used instead of "recitation", the reading skill was emphasized in detail, and reading aloud and silently were discussed separately. When we looked at the subject of our research, it was seen that there was no explanation for the types of informative texts in the 1938 curriculum. When it came to the 1949 Secondary School Curriculum, it was found that there was more detailed information about text types and reading activities. It was also mentioned that the curriculum should focus on posters, signboards, walls and flyers, idioms, sayings, proverbs, articles, anecdotes, conversations, letters, speeches, discussions, memories, travel writings, biography, bibliography, and encyclopedias.

Later, a new curriculum was released in 1962 without significant changes and without a new subject being addressed. Although it is seen that there is no information under the name of informative text types in the 1962 Secondary School Curriculum published, it is known that the contents of the text types in the 1949 curriculum stayed the same. Different from the previous curricula, the 1981 Basic Education Schools Turkish Education Curriculum, in which the "methods, tools and materials, assessment and evaluation" parts were separately included, also includes statements of learning outcomes about informative text types.

When it is considered in terms of Turkish course, it is seen that the most comprehensive curriculum published until today has been the 2006 Turkish Course (6-8<sup>th</sup> Grades) Curriculum. Contrary to other curricula, it provides detailed information about text types. It is also noteworthy that among the explanations made about text types, the naming of "informative" text types is included instead of the naming of "thought-based" text types. When we look at the 2015 curriculum prepared for the Turkish language course, it is seen that there is a table showing the distribution of text types. Other curricula prepared in the following period were released in 2017 and 2018. The final form of these two curricula was given in 2019 with the 2019 Turkish Course Curriculum.

Finally, when we look at the curricula prepared from past to present, it can be said that positive changes have been experienced in terms of the development of Turkish. Especially recently, the text types used in the internationally accepted PISA research are included in our curricula and the fact that these informative text types are discussed in the courses can be considered important for the self-development of the students.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

# Tarih Ders Kitaplarındaki Ölçme Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyleri\*

## Cognitive Levels of Assessment and Evaluation Questions in the History Textbooks According to SOLO Taxonomy

Aslı Gövercin, Sevil Filiz

### Yazar Bilgileri

**Aslı Gövercin**   
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi,  
[asli.govercinn@gmail.com](mailto:asli.govercinn@gmail.com)

**Sevil Filiz**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[sevilb@gazi.edu.tr](mailto:sevilb@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim kademesinde okutulan “9. sınıf tarih ders kitabı”, “10. sınıf tarih ders kitabı”, “11. sınıf tarih ders kitabı”, “12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabı” ve “12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı” olmak üzere beş kitap incelenmiştir. Araştırma ile ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, her sınıf düzeyinde sıralama hiç değişmemiş ve en fazla tek yönlü yapıda soru olduğu görülmüştür. Ardından sırasıyla çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve en az da ileri soyut yapıda soruların varlığı tespit edilmiştir. Kitapların tamamında toplam 831 soru yer almaktadır. Bu soruların %49’u tek yönlü yapı, %31’i çok yönlü yapı, %14’ünün ilişkisel yapı, %6’sının ileri soyut yapıda olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf düzeyi yükseldikçe ölçme ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Oysa tarihsel düşünme becerilerinin kazanılması süreç istemektedir. Bu bağlamda da soruların 9. sınıftan 12. sınıfa doğru bilişsel düzeylerinin artması beklenmektedir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Tarih Ders Kitabı  
SOLO Taksonomisi  
Bilişsel Düzey

**Keywords**  
History Textbook  
SOLO Taxonomy  
Cognitive Level

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 22.06.2022  
Düzeltilme: 22.12.2022  
Kabul: 13.03.2023

### ABSTRACT

In this study, five textbooks including “9<sup>th</sup> Grade History Textbook”, “10<sup>th</sup> Grade History Textbook”, “11<sup>th</sup> Grade History Textbook”, “12<sup>th</sup> Grade Contemporary Turkish and World History Textbook” and “12<sup>th</sup> Grade History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook” used by Ministry of National Education in secondary education level during the Academic Year of 2020-2021 were examined. With the study, cognitive levels of assessment and evaluation questions in the textbooks according to SOLO taxonomy was tried to be determined. In the study, case study as one of qualitative methods was preferred and the data collected were examined by the descriptive analysis method. According to the result of the study, ordering never changed in each level of class and it was observed that there were always more questions in one-way structure. Then, it was followed by the questions in multi-structure, associated structure respectively and the fewest number of questions were seen in advanced abstract structure. There were 831 questions in total in all textbooks. Of these questions, 49% were in one-way structure, 31% in multi-structure, 14% in associated structure, and 6% in advanced abstract structure. Another finding is that cognitive levels of assessment and evaluation questions decreases as long as the grade level increases. Yet, acquisitions of historical thinking skills require a process. In this context, cognitive levels of the questions are expected to increase from the 9<sup>th</sup> Grade towards the 12<sup>th</sup> Grade.

\*Bu araştırma 17-19 Eylül 2021 tarihlerinde düzenlenen 7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda (ISHE 2021) bildiri olarak sunulmuştur.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Gövercin, A. & Filiz, S. (2023). Tarih ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri. *TEBD*, 21(1), 524-539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1134552>

## Giriş

Devletlerin gelişmesinin en önemli yolu başarılı ve farklı becerilere sahip bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu doğrultuda günümüz eğitiminin amacı, sadece bilgi edinmekten ziyade üretken, pratik zekâlı, yaratıcı düşünebilen ve bu becerileri teknoloji ile entegre edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda önceleri bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin, şimdilerde ise bireyin özel olduğuna inanan ve bireyi farklılıkları ile ele alan, böylece bireyin beceri gelişimine odaklandığı söylenebilir.

Teknoloji her alana olduğu gibi eğitim alanına da girmiş, bilgisayar ve telefonlar ile kullanabileceğimiz birçok materyal olsa da ders kitapları hâlâ dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin temel materyallerinden biridir. Hâl böyle olunca eğitimin genel amacına uygun eğitim programları, ders materyalleri ve ders kitapları geliştirme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Her öğrencinin temel kaynaklarından biri olan ve elinin altında bulunan ders kitaplarının niteliği de bir o kadar önemlidir. Ders kitaplarının bilgi verirken kullandığı dil, öğrenci seviyesine uygun olmalı, görselleri öğrencilerin ilgisini çekmeli, etkinlikleri ve ölçme değerlendirme soruları öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olmalıdır. Genel olarak ders kitapları öğrencinin akademik seviyesini yükseltecek nitelikte dizayn edilmelidir.

Eğitimin genel amacına bakıldığında tarih alanında, hem ders işleme safhasında hem de ders kitaplarında eğitimin genel amacına uymadığı aşikârdır. Bu konuda Şimşek (2008) şöyle bir açıklama yapmaktadır: “Tarih derslerinde genellikle ders kitabı merkezinde bir öğretimin olduğu, öğretmenin düz anlatım yöntemini kullandığı, sorgulayıcı/eleştirel bir yaklaşımın göz ardı edildiği bilinmektedir. Yani öğretmenler çeşitli ders materyalleri ile dersi çeşitlendirmeye çalışsa da anlatım yönteminden fazla uzaklaşmamakta ve soru cevap yöntemi ile öğrencinin anlayıp anlayamadığı noktaları tespit etmeye çalışmaktadır.” Tarih derslerinde sadece soru cevap yöntemi ile öğrenciyi derse katarak öğrenci merkezli eğitimin işlendiği yanılığısı maalesef çok yaygın görülmektedir. Öte yandan tarih programlarının yoğunluğu, haftalık ders sayılarının yeterli olmadığı da düşünülünce öğretmenlerin derste çok fazla etkinlik yapamaması ve derslerini kitap merkezli işlemek zorunda kalmaları göz ardı edilmemelidir. Hâl böyle olunca ders kitabını temel kaynak olarak kullanan öğretmenler kitaptaki hazırlık ve değerlendirme sorularını ödev olarak vererek derslerini çeşitlendirmeye çalışmakta ve dönemde iki kez uygulanan sınavlarda üst düzey düşünme becerisi gelişimine imkân vermeyen sorularla ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Türk eğitim sisteminin amacı, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları düzenlemekte ve merkezî eğitim sistemi tarafından yapılan sınavlarda da bu hedeflenmektedir. Sorgulama ve eleştirel yaklaşımdan uzak ders işleme ve ölçme değerlendirme sistemi Türk eğitim sistemi ile



bağdaşmamakta ve öğrencilerde analitik düşünme becerisi kazandırmaya yetmediği düşünülmektedir.

Örgün eğitimin amacını Arslan (2008) şöyle açıklamaktadır: “Her sınıf düzeyi için gerekli bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılmasıdır.” Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin ihtiyaçları ön planda tutulmalı ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Bu bağlamda öğrencilere kazandırılacak olan bilgi ve becerilerin hangi bilişsel düzeyde olacağı belirlenmesi gerekmektedir ve bu amaca uygun hedefler planlanmalıdır. Varış’a (1996) göre hedefler, “Öğrenciye eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir. Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda farklı düzeylerde ve özelliklerde olması gereken hedefler, öğretimin planlanması aşamasında da düzey ve özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır.” şeklinde açıklanmaktadır.

Belirlenen hedeflerin bilişsel düzeylerini ölçmek amacıyla bilim insanları tarafından taksonomiler geliştirilmiştir. Bloom taksonomisi uluslararası düzeyde kabul gören ve uygulanan taksonomi olmasına rağmen zaman içerisinde bu taksonomiye birtakım eleştiriler de yöneltilmiştir. Daha hassas ölçümler yapılması ihtiyacı doğmuş ve farklı taksonomi geliştirme çalışmaları yapıldığı da görülmüştür (Gezer ve İlhan, 2015). Şekil 1’de şimdiye kadar geliştirilen bilişsel alan taksonomileri görülmektedir.



Şekil 1. Bilişsel Alan Taksonomileri

“Structure of Observed Learning Outcomes” kelimelerinin ilk harflerinden oluşan ve “Gözlemlenebilir Öğrenme Çıktılarının Yapısı” anlamına gelen SOLO taksonomisi 1982 yılında Biggs ve Collis (1982) tarafından geliştirilmiştir. Bloom’un bilişsel alan sınıflandırmasına alternatif olarak yaygın olarak yükseköğretimde kullanılmaktadır. Öğrencilerin yanıtlarını sınıflandırma ve değerlendirmede sıklıkla SOLO taksonomisi kullanılmaktadır. O’Neill ve Murphy’ye (2010) göre “SOLO, yalnızca değerlendirmede değil, aynı zamanda yapıcı hizalamanın uygulanmasında yardımcı



olan, amaçlanan öğrenme çıktılarının düzeyi açısından program tasarlamada kullanılabilir. Hem değerlendirme hem de program tasarlamada kullanılan SOLO taksonomisi, yetersizlikten ileri soyut yapıya kadar olan beş aşamalı basamaktan oluşmaktadır." Bunlar Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** SOLO Taksonomisi

	<i>Düzy</i>	<i>Özellikleri</i>	
<b>Niceliksel</b>	SOLO 1	Yapı öncesi	"Yeteneksiz, alanla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan"
	SOLO 2	Tekli yapı	"Bir ilgili yönü bilinir."
	SOLO 3	Çoklu yapı	"Birkaç ilgili bağımsız yön bilinir."
<b>Niteliksel</b>	SOLO 4	İlişkilendirilmiş Yapı	"Bilginin özellikleri bir yapıda birleştirilir."
	SOLO 5	İleri Soyut Yapı	"Bilgi, yeni bir etki alanı içine genelleştirilmiştir."

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290 kaynağından alınmıştır.

SOLO taksonomisinin beş seviyesi şöyledir (Brabrand ve Dahl, 2009; Ivanitskaya, Clark, Montgomery ve Primeau, 2002; Minogue ve Jones, 2009):

*Yapı öncesi:* Bu seviyedeki öğrencinin alanla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğrenciden veya öğretmenden kaynaklı hatalı bir öğrenme gerçekleşmiştir. Öğretmen konuyla ilgili olmayan içerik veya öğrenci seviyesine uygun olmayan yöntem ve teknik kullanarak hatalı öğrenmeye neden olmuş olabilir.

*Tek yönlü yapı:* Öğrenen karmaşık yapıların sadece bir kavramsal sorununa, konusuna odaklanır. Çalışacağı bir alan seçerek sadece o alana yoğunlaşır ve diğer alanlarla bağlantı kurmaz. Tek bir yöntem (işlem) kullanarak belirli bilgiyi anlamaya çalışmaktan çok tanımlar ve ezberler.

*Çok yönlü yapı:* Öğrencinin parça parça birçok bileşenle ilgili fikri vardır, konunun farklı boyutlarını öğrenmiştir fakat birbirleri ile ilişki kuramamakta ve bunlar birleştirememektedir. Öğretmen, bir ya da daha fazla bilgi parçalarını sentezleyemeden birçok yöntem veya kavram kullanarak öğrenme gerçekleştirmiştir. Öğrenci, konunun birbirinden bağımsız yönlerini öğrenir, bilgileri numaralandırır, sınıflar, tarif edebilir ve listeleyebilir.

*İlişkilendirilmiş yapı:* Öğrenci konunun birçok parçalarını birbirleri ile ilişkilendirerek tutarlı ve anlamlı yeni bir bütün oluşturabilmektedir. Birçok parçanın kavramsal olarak birbiriyle ilişkili olduğunu anlamakta, yeni bir bütün oluşturmakta ve öğrendiği kavramları farklı bir problem durumuna aktarabilmektedir. İlişkilendirilmiş bir tepki, bilginin parçaları, yöntemleri ve sonuçlarıyla beraber sentezlenmiş ve karakterize edilmiştir. Sonucu başarmak için, diğer bilgi ya da işlemlerle ilgili olan geçici durumlar verilerek kavramlar bazı bilgilere uygulanır. Bilgileri karşılaştırır, birleştirir, ilişkilendirir ve uygulayabilir.

*İleri soyut yapı:* Öğrenci, gerçekte verilen öğretimin üstünde bir kavramsallaştırma gerçekleştirerek normalin çok üzerinde bir anlama seviyesine ulaşmıştır. Öğrenilen yeni bir eylem daha soyut bir alana genellenebilir. İleri soyut tepkiler, bilgi, süreç ve kavramlar bilgi alanının

dışından elde edilir. En üst düzey olan bu basamakta, öğrenci fikirleri yeni alanlara aktarabilir, yapıyı birçok farklı bakış açısıyla algılayabilir ve verilenin ötesinde genelleyerek yeni bir yapı oluşturabilir.

Görüldüğü üzere, SOLO taksonomisi yardımıyla öğretim programlarındaki hedeflerin, öğrenciye yöneltilen etkinliklerin ve soruların bilişsel seviyeleri yükseltilebilir öğrenmenin bilişsel düzeyleri yükseltilebilir veya istenilen düzeyde kontrol altında tutulabilir. Minogue ve Jones (2009), bilişsel seviyeler hakkında şöyle bir özetleme yapmaktadır; “Daha yüksek bilişsel seviyelerde öğrenilen konular daha kaynaştırılmış ve anlamlı hâle getirilmiştir. En alt üç seviye (yapı öncesi, tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı) niceliksel olarak, en üst iki seviyede öğrenme (ilişkilendirilmiş yapı ve ileri soyut yapı) ise niteliksel ve derinlemesine öğrenme seviyeleri olarak ifade edilir.”

SOLO taksonomisinde bilişsel düzeyler belirlenirken programda, kitapta ve ölçme değerlendirme sorularında kullanılan fiillerin yapısına bakılır. Tablo 2’de SOLO taksonomi düzeyleri için fiil örnekleri verilmiştir (Brabrand ve Dahl, 2009; Burnett, 1999).

**Tablo 2.** SOLO Düzeyleri için Örnek Fiiller

<b>Yapı Öncesi</b>	
<b>Tekli Yapı</b>	“Tarif etmek, teşhis/ayırt etmek, saymak, isimlendirmek, okumak/aktarmak, basit yönergeleri izleme.”
<b>Çoklu Yapı</b>	“Birleştirmek, sınıflandırmak, yapılandırmak, tanımlamak, nitelendirmek, listedeki isimleri sayma, yöntemleri uygulamak.”
<b>İlişkilendirilmiş Yapı</b>	“Analiz etmek, karşılaştırmak, birleştirmek/bütünleştirmek, ilişkilendirmek, sebeplerini açıklama, teoriyi alana uygulamak.”
<b>İleri Soyut Yapı</b>	“Kuram oluşturmak, genelleme yapmak, tahmin etmek, yargılamak, yansıtmak, teoriyi uygulamak.”

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290 kaynağından alınmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi: “2020-2021 öğretim yılında okutulmakta olan tarih ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Buna bağlı olarak alt problemler ise “a) 9. sınıf tarih ders kitabı, b) 10. sınıf tarih ders kitabı, c) 11. sınıf tarih ders kitabı, d) 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabı, e) 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde dizayn edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2020-2021 öğretim yılında okutulmakta olan tarih ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeylerini belirlemektir. Daha önce Şimşek (2008) tarafından yapılan çalışmada tarih ders kitaplarındaki soruların Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeylerinin incelendiği görülmüştür. Bloom’un taksonomisinde bazı eksiklikler belirlenerek yeni taksonomilerin geliştirilmesi, SOLO taksonomisinde tarih alanında herhangi bir analiz yapılmaması ve aradan geçen 14 yılda tarih ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeylerini ölçen bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmanın önemini

artırmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Gezer ve İlhan (2015), Gezer ve İlhan (2014), Gezer ve Şahin (2014) çalışmalara ulaşılmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) indirilen ilgili tarih ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme soruları doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 187) doküman incelemesini şöyle açıklamaktadır: "Araştırması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir."

### Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, MEB'in 2020-2021 eğitim-öğretim yılında liselerde okuttuğu "9. sınıf tarih ders kitabı", "10. sınıf tarih ders kitabı", "11. sınıf tarih ders kitabı", "12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabı" ve "12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı" olmak üzere beş kitaptan oluşmaktadır.

### Veri Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan beş adet tarih ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığının dijital eğitim platformu olan EBA'dan pdf formatında indirilmiştir.

Bu çalışmada ortaöğretim tarih derslerinde okutulmakta olan kitaplardaki ölçme ve değerlendirme soruları incelenmiştir. Soruların sınıflandırılması SOLO taksonomisine göre yapılmıştır. Buna göre sorular; SOLO taksonomisinin niceliksel boyutu olan yapı öncesi, tekli yapı, çoklu yapı ve niteliksel boyutu olan ilişkilendirilmiş yapı, ileri soyut yapı olmak üzere toplam beş farklı düzeyde kategorize edilmiştir.

### Geçerlilik ve Güvenirlik

Ölçme sonuçlarının güvenilirliğine ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Crocker ve Algina (1986) ise belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmenin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlamıştır. Diğer yandan belirli bir dokümanın sabit bir kodlayıcı tarafından farklı zaman aralıklarında kodlanması veya birden çok kodlayıcının aynı dokümanı benzer şekilde kodlaması ölçmenin güvenilirliği ile yakından ilişkilidir (Bilgin, 2000). Bu doğrultuda birinci bakış açısından yola çıkılarak tarih ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri tek bir araştırmacı tarafından dört ay arayla iki kez gruplandırılmıştır. Farklı zaman dilimlerinde yapılan gruplamalar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve farklı çıkan bilişsel düzeyler uzman görüşüne başvurulmak suretiyle kesinleştirilmiştir. Kesinleştirilen bilişsel düzeyler

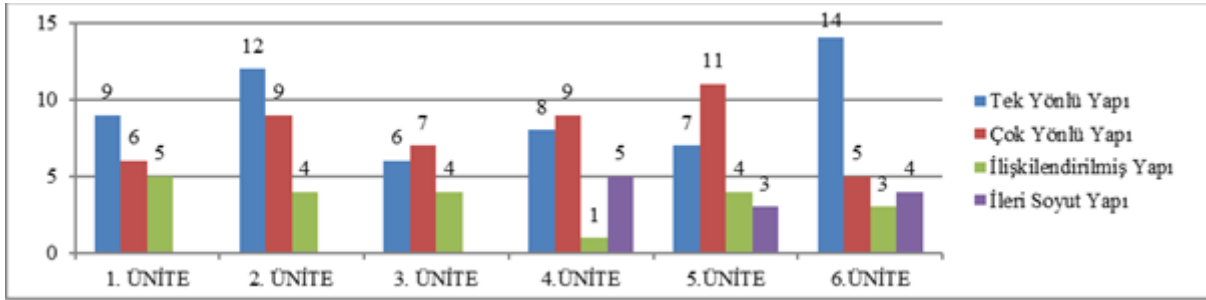
her sınıf düzeyinde gruplandırılarak grafik eşliğinde sunulmuş, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ana problemi, “Türkiye’de 2020-2021 öğretim yılında okutulmakta olan 9. sınıf tarih dersi, 10. sınıf tarih dersi, 11. sınıf tarih dersi, 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi, 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve her bir sınıf düzeyi alt problem olarak tanımlanıp bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın ilk alt problemi “Türkiye’de 2020-2021 öğretim döneminde okutulmakta olan 9. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular Grafik 1’de verilmiştir.

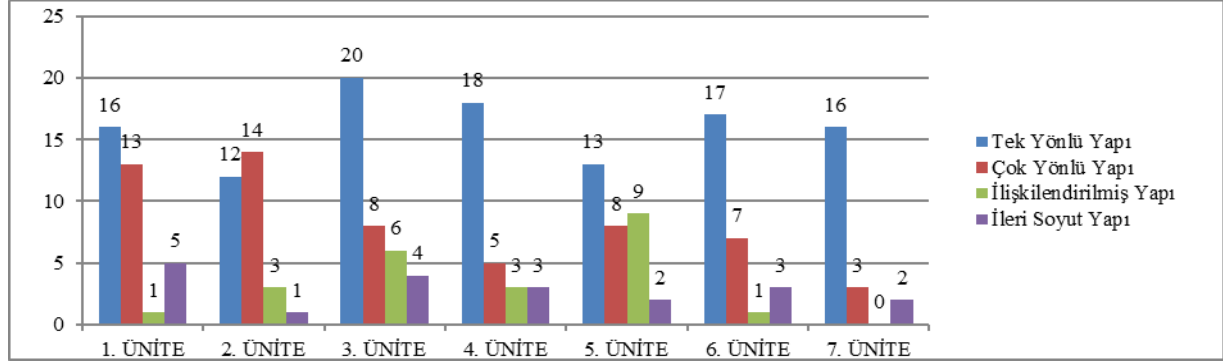


Grafik 1. 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Grafik 1’de 9. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri görülmektedir. Kitapta toplamda 136 ölçme ve değerlendirme sorusu olup bunlardan 56’sının “tek yönlü yapı”, 47’sinin “çok yönlü yapı”, 21’inin “ilişkilendirilmiş yapı” ve 12’sinin “ileri soyut yapı” olduğu tespit edilmiştir. SOLO taksonomisinde tek yönlü ve çok yönlü yapılar niceliksel boyutu oluşturmakta olup toplam soruların %76’sını kapsamaktadır. Niceliksel boyut öğrencide üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen, verildiği bilginin geri istendiği, yorum ve analiz yapmadığı soru tiplerini içeren bir boyuttur. SOLO taksonomisinde “ilişkilendirilmiş” ve “ileri soyut yapı” ise niteliksel boyutu oluşturmakta olup toplam soruların %24’ünü kapsamaktadır. Niteliksel boyut ise öğrencinin öğrendiği bilgiyi sentezleyen, analiz yapabilen, sorgulayan, diğer bilgilerle ilişki kurabilen soru tiplerini içermektedir. 9. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme soruların %76’sının niceliksel, %24’ünün niteliksel olduğu görülmekte olup bu oran üst düzey düşünme becerileri oluşturmada yeterli bulunmamaktadır.

### 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye’de 2020-2021 öğretim döneminde okutulmakta olan 10. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular Grafik 2’de verilmiştir.

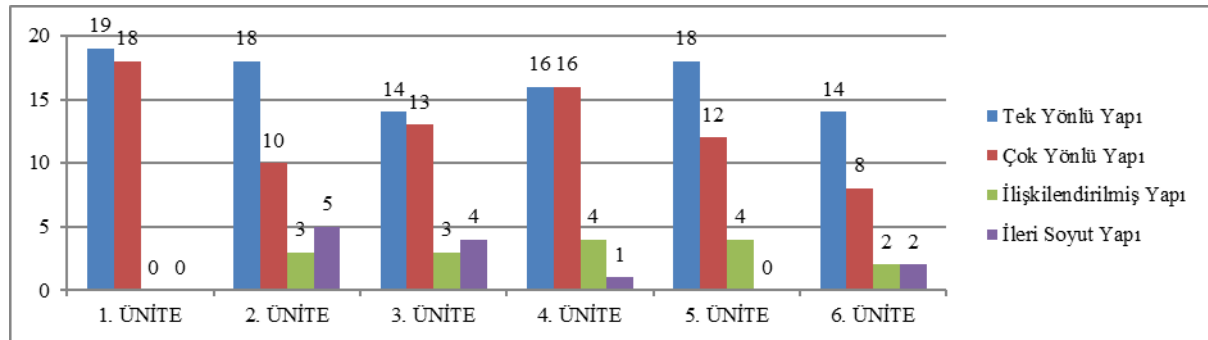


Grafik 2. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Grafik 2’deki 10. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri görülmektedir. Kitapta toplamda 211 ölçme değerlendirme sorusu olup bunlardan 110’unun “tek yönlü yapı”, 58’inin “çok yönlü yapı”, 23’ünün “ilişkilendirilmiş yapı” ve 20’sinin “ileri soyut yapı” olduğu tespit edilmiştir. Grafiğe bakıldığında 10. sınıf tarih dersi kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının %80’i niceliksel, %20’si de niteliksel boyutta olup üst düzey düşünme becerileri kazandırmada yeterli görülmemektedir. 1. ünite başta olmak üzere her üniteye niceliksel ve niteliksel boyutlar arasında farkın çok açık olması öğrencileri ezberlemeye yönlendirmekte ve öğrendikleri bilginin geri istenmesinin ötesine geçirememektedir.

### 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkiye’de 2020-2021 öğretim döneminde okutulmakta olan 11. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular Grafik 3’te verilmiştir.

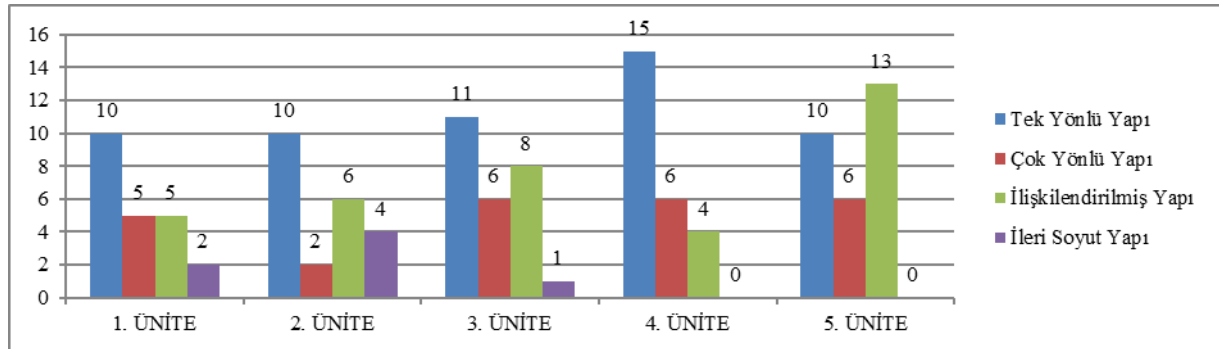


Grafik 3. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Grafik 3'teki 11. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri görülmektedir. Kitapta toplamda 204 ölçme ve değerlendirme sorusu olup bunlardan 99'unun "tek yönlü yapı", 77'sinin "çok yönlü yapı", 16'sının "ilişkilendirilmiş yapı" ve 12'sinin "ileri soyut yapı" olduğu tespit edilmiştir. Grafikte görüldüğü gibi 11. sınıf tarih kitabının ölçme ve değerlendirme sorularının %86'sı niceliksel, %14'ü niteliksel boyutta olup öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmasında yeterli görülmemektedir. Özellikle 1. ünitedeki soruların %100'ünün niceliksel yapıda olması, niteliksel boyutta hiç sorunun olmaması düşündürücüdür. Bu demek oluyor ki bu üniteye öğrenilen bilgileri birleştirme, yargılama, soyut düşünme ve yeni bir kuram oluşturma özelliğinde hiç soru tipi yoktur.

## 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Türkiye'de 2020-2021 öğretim döneminde okutulmakta olan 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular Grafik 4'te verilmiştir.

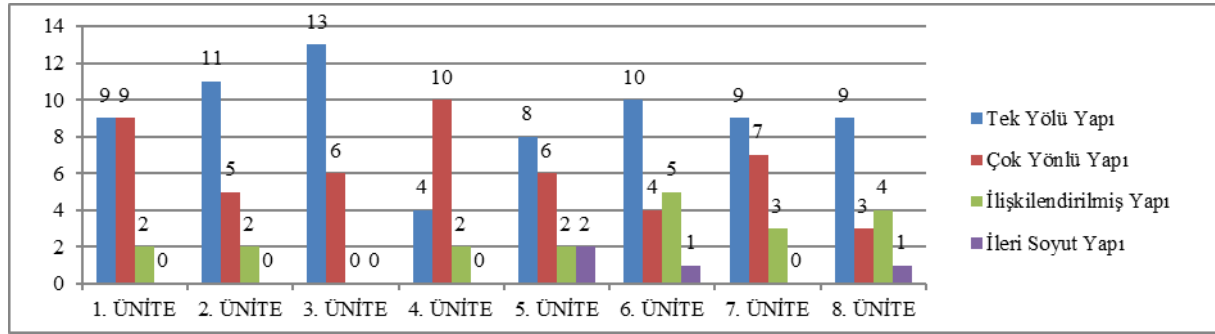


Grafik 4. 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Grafik 4'teki 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri görülmektedir. Kitapta toplamda 124 ölçme değerlendirme sorusu olup bunlardan 56'sının "tek yönlü yapı", 25'inin "çok yönlü yapı", 36'sının "ilişkilendirilmiş yapı" ve 7'sinin "ileri soyut yapı" olduğu tespit edilmiştir. 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi kitabının ölçme değerlendirme sorularının %66'sı niceliksel yapıda iken %34'ü niteliksel yapıdadır. Grafiğe bakıldığında 1, 2, 3 ve 4. ünitelerde tek yönlü soru tipi açık bir farkla önde iken 5. üniteye ilişkin soruların ön plana çıkmasına karşın ileri soyut yapıda hiç soru olmadığı görülmüştür. Yine de bu bulgu 5. üniteye ilişkin ölçme değerlendirme sorularının üst düzey düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olduğunu göstermektedir.

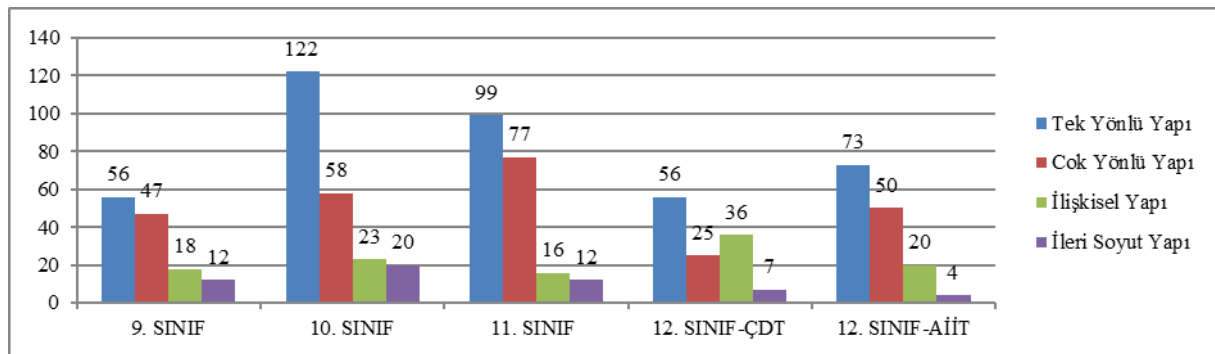
## 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Türkiye’de 2020-2021 öğretim döneminde okutulmakta olan 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıdaki Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri

Grafik 5’te 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri görülmektedir. Kitapta toplamda 147 ölçme değerlendirme sorusu olup bunlardan 73’ünün “tek yönlü yapı”, 50’sinin “çok yönlü yapı”, 20’sinin “ilişkilendirilmiş yapı” ve 4’ünün “ileri soyut yapı”da olduğu tespit edilmiştir. 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi kitabının ölçme ve değerlendirme sorularının %84’ü niceliksel yapıda olup %16’sının niteliksel yapıda olması düşündürücüdür. Özellikle 1, 2, 3, 4 ve 7. ünitelerde “ileri soyut yapıda” hiç soru örneği bulunmamaktadır. Niteliksel soru tipi öğrencileri sorgulama, yorum yapma, analiz yapma, bilgileri birleştirme ve yeni kavram oluşturma gibi üst düzey düşünme becerisi sağlayan soru tiplerini içermektedir ve oranının bu kadar düşük olması yıl sonunda üniversite sınavına girecek öğrencilere faydalılığı açısından yeterli bulunmamaktadır.



Grafik 6. Tüm Sınıfların Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeyleri



Grafik 6'da tüm sınıf düzeylerine ait ölçme değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri verilmiştir. Tüm kitaplarda toplam 831 ölçme değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Bu soruların 406'sının "tek yönlü yapı", 257'sinin "çok yönlü yapı", 113'ünün "ilişkilendirilmiş yapı" ve 55'inin "ileri soyut yapı" olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerini tek tek ele aldığımızda, 9. sınıf tarih ders kitabının 133 sorununun 56'sının "tek yönlü yapı", 47'sinin "çok yönlü yapı" 18'inin "ilişkilendirilmiş yapı" ve 12'sinin "ileri soyut yapı" da olduğu tespit edilmiştir. 10. sınıf tarih ders kitabında 223 sorunun 122'sinin "tek yönlü yapı", 58'inin "çok yönlü yapı", 23'ünün "ilişkilendirilmiş yapı", 20'sinin "ileri soyut yapı" olduğu belirlenmiştir. 11. sınıf tarih ders kitabının 204 sorununun 99'unun "tek yönlü yapı", 77'sinin "çok yönlü yapı", 16'sının "ilişkisel yapı" ve 12'sinin "ileri soyut yapı" olduğu görülmektedir. 12. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitabının 124 sorununun 56'sının "tek yönlü yapı", 25'inin "çok yönlü yapı", 36'sının "ilişkilendirilmiş yapı" ve 7'sinin "ileri soyut yapı" olduğu görülmektedir. 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki 147 sorunun 73'ünün "tek yönlü yapı", 50'sinin "çok yönlü yapı", 20'sinin "ilişkilendirilmiş yapı" ve 4'ünün de "ileri soyut yapı" olduğu belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerine bakıldığında niceliksel boyut olan tek ve çok yönlü yapıdaki soruların oranları niteliksel boyut olan "ilişkilendirilmiş" ve "ileri soyut yapıdaki" sorulardan daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle 12. sınıf ders kitaplarında "ileri soyut yapıda" çok az soru örneği olması yıl sonunda üniversite sınavına girecek olan öğrencilere faydalılığı konusunda çok düşündürücüdür.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaöğretim (9-12. sınıf) tarih ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre her sınıf düzeyinde sıralama hiç değişmemiş ve en fazla "tek yönlü yapı" da soru olduğu görülmüştür. Ardından sırasıyla "çok yönlü yapı", "ilişkilendirilmiş yapı" ve en az da "ileri soyut yapı" düzeyinde soruların olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada beş kitabın soruları analiz edilmiştir. Kitapların tamamında toplam 831 soru yer almaktadır. Bu soruların %49'u "tek yönlü yapı", yani öğrencinin cevabı hatırlamasının ve doğru cevaplamaının yeterli olduğu yapı stilindedir. %31'i "çok yönlü yapı" da olup öğrencinin konuyla ilgili birden fazla yönü bilmesi ve bunları listelemesi beklenmektedir. SOLO taksonomisine göre tek ve çok yönlü yapılar bilişsel düzeyin en alt basamaklarına denk gelmektedir. Lise seviyesindeki bir dersin ölçme ve değerlendirme sorularının %80'inin bilişsel düzeylerinin alt basamaklarda olması oldukça düşündürücü olup öğrenciyi ezberlemeye yönlendirdiği, öğrendiklerini geri istemenin ötesine geçemediği söylenebilir.

Toplam soruların %14'ünün "ilişkilendirilmiş yapı", %6'sının "ileri soyut yapı" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu iki yapı SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyin en üst basamaklarıdır.

Bu bilişsel düzeyde öğrencilerden, mevcut bilgilerden yola çıkarak bir yargıya varması, sunulan metni analiz ederek seçenekteki ifadelerle ilişkilendirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bu soruları doğru cevaplayabilmesi, konuyla ilgili bildiklerini tutarlı bir biçimde bir araya getirerek değerlendirmesi, tartışması, tahmin etmesi, hipotez kurması ve varsayımda bulunması gerekmektedir. Türk eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında yer alan öğrencileri üst düzey düşünme becerisi kazandırmak olduğu düşünülürse tarih ders kitaplarındaki soruların %20'sinin üst düzeyde olması yeterli görülmemektedir.

Türkiye'de sarmal eğitim anlayışının gereği olarak tarih konuları dördüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar sosyal bilgiler dersi içerisinde gösterilmektedir. Sözü edilen konular lise düzeyinde daha ayrıntılı ele alınmaktadır. Sarmal programın hedeflerine uygun olarak lise tarih ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin daha üst basamaklarda olması beklenmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Gezer ve İlhan'ın (2015) çalışmasında, 4, 5, 6 ve 7. sınıfların ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının da "tek yönlü yapı" ve "çok yönlü yapı" düzeylerine karşılık geldiği soru sayısının fazla, "ilişkilendirilmiş yapı" ve "ileri soyut yapı" düzeylerini yansıtan soru sayısının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2008) çalışmasında, kitaplardaki soruları Bloom Taksonomisi'ne göre çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda yer alan toplam 1265 sorunun 1108'inin (%88) hatırlama (bilgi) düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Aradan geçen 13 yılda alt düzey soruların oranı %88'den %80'e inmesi bir başarı olarak görülmemeli, ders kitabı yazarlarının ve kitapların ölçme değerlendirme uzmanlarının bu konuyu ciddi şekilde ele alıp gerekli düzenlemelerin yapılması hususunda hassasiyetle durması gerektiği düşünülmektedir.

Dokuzuncu sınıftan 12. sınıf seviyesine doğru soruların bilişsel düzeyleri lise sonunda yapılan üniversiteye giriş sınavı da düşünülürse kademeli olarak artması gerekmektedir. Fakat araştırma sonucuna göre 9. sınıftan 11. sınıfa kadar ölçme ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin düzenli olarak azaldığı görülmüştür. Buna karşılık 12. sınıf ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeyinin ise diğer sınıf düzeyleri içinde en üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece sınav grubu olan 12. sınıfların kitabının bilişsel düzeyinin diğer sınıflardan yüksek olması pek inandırıcı bulunmamaktadır. Sonuçta üst düzey düşünme becerileri birdenbire kazanılan beceriler değildir. Özellikle tarih eğitimi için önem arz eden tarihsel empati, kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulama becerilerinin gelişimi süreç istemektedir. Bu amaçla ölçme ve değerlendirme sorularının tarihsel düşünme becerilerini geliştirir nitelikte olması ve bilişsel düzeylerinin düzenli olarak 9. sınıftan 12. sınıfa doğru yavaş yavaş artması beklenmektedir. Böylelikle öğrenciler kademeli olarak tarihsel düşünme becerileri kazanmış olacaklardır.

Her ne kadar eğitim alanında teknolojik ders materyallerinde ilerlemeler kaydedilse de özellikle tarih gibi sözel derslerde ders kitapları baş materyal olarak önemini korumaktadır. Bu bağlamda kitap yazım komisyonlarına ve denetleyen Talim Terbiye Kuruluna oluşturdukları tarih ders kitaplarındaki etkinlik ve ölçme değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin yüksek tutulması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*(177), 65-78.
- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*(58), 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.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Gezer, M. & İlhan, M. (2014). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 193-207.
- Gezer, M. & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 1-15.
- Gezer, M. & Şahin, İ. F. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav (TEOG) sorularının SOLO taksonomisine göre analizi. Yıldız International Conference on Educational Research and Social Studies'de sunulmuş sözlü bildiri. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Minogue, J. & Jones, G. (2009). Measuring the impact of haptic feedback using the SOLO taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.

- O'Neill, G. & Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning*. UCD Teaching and Learning/ Resources. <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended Summary

It is stipulated in formal education that students should acquire necessary knowledge, skills and attitudes for each grade level. In this process, educational concepts which do not take students into consideration in a central position are not expected to be successful. Therefore, which knowledge, skills and attitudes should be acquired by the students and the levels of such knowledge, skills and attitudes should be determined. It requires determination and classification of the objectives based on the characteristics of the learner. The objectives which should be acquired by the student hold different levels and characteristics. The objectives in planning education are classified based on the level and characteristics. In this context, educators such as Bloom, Biggs, Collis, Fink, Dettmer and Anderson tried to categorize instructional objectives by the taxonomies they developed.

The taxonomy called SOLO "Structure of Observed Learning Outcome" was developed by Biggs and Colins. There are five-stage levels from incapability to proficiency. These levels consist of five categories: pre-structure, one-way structure, multiple structure, associated structure, advanced abstract structure.

Purpose of this study is to determine cognitive levels of assessment and evaluation questions in the History Textbooks used in Turkey in 2020-2021 according to SOLO taxonomy.

This study was conducted as a case study, as one of the qualitative methods. The data collected were examined by the descriptive analysis.

The sample group of the study consists of five textbooks of History Course in secondary school and its samples are "9<sup>th</sup> Grade History Textbook", "10<sup>th</sup> Grade History Textbook", "11<sup>th</sup> Grade History Textbook", "12<sup>th</sup> Grade Contemporary Turkish and World History Textbook" and "12<sup>th</sup> Grade History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook" used by MEB (Ministry of National Education) in secondary schools during the Academic Year of 2020-2021. In this study, assessment and evaluation questions in the textbooks used in History Courses of secondary education were examined. Questions were classified according to SOLO taxonomy. In this context, questions were categorized in five different levels in total. They were: pre-structure, one-way structure, multiple structure,

associated structure and advanced abstract structure, which are quantitative dimension of SOLO taxonomy.

There were 831 assessment and evaluation questions in the textbooks used by MEB in History Courses of secondary education during the Academic Year of 2020-2021. According to the result obtained, 56 questions out of 133 questions in the 9<sup>th</sup> Grade History Textbook were in one-way structure, 47 questions in multi-structure, 18 questions in associated structure and 12 questions in advanced abstract structure. It was determined that 122 questions out of 223 in the 10<sup>th</sup> Grade History Textbook were in one-way structure, 58 questions in multi-structure, 23 questions in associated structure and 20 questions in advanced abstract structure. In the 11<sup>th</sup> Grade History Textbook, 99 questions out of 204 questions were in one-way structure, 77 questions in multi-structure, 16 questions in associated structure and 12 questions in advanced abstract structure. In the 12<sup>th</sup> Grade Contemporary Turkish and the World History Textbook, 56 questions out of 124 were in one-way structure, 25 questions in multi-structure, 36 questions in associated structure and 7 questions in advanced abstract structure. In the 12<sup>th</sup> Grade History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook, 73 questions out of 147 questions were in one-way structure, 50 questions in multi-structure, 20 questions in associated structure and 4 questions in advanced abstract structure.

Based on the result of the study, ordering never changed in each grade level and it was observed that there were always more questions in one-way structure. Then, it was followed by the questions in multi-structure, associated structure respectively and the fewest number of questions were seen in advanced abstract structure.

There were 831 questions in total in all textbooks. Of these questions, 80% were in one-way structure and multi-structure as being the lower level of cognitive levels; and 20% were in associated and advanced abstract structures cognitive level of which was the upper one.

History subjects are taught in Social Sciences Course from the 4<sup>th</sup> grade to the 9<sup>th</sup> grade as required by the understanding of spiral education in Turkey. Aforesaid history subjects are dealt with in more detailed in high school level. Cognitive levels of assessment and evaluation questions in the History Textbooks in secondary schools are expected to be in more upper levels in line with the objectives of spiral curriculum. Cognitive levels of the questions should increase gradually towards the 12<sup>th</sup> grade level from the 9<sup>th</sup> grade considering the university entrance exam held at the end of secondary education. However, based on the result of the study, cognitive levels of assessment and evaluation questions from the 9<sup>th</sup> grade to the 11<sup>th</sup> grade regularly decreased. On the other hand, cognitive levels of assessment and evaluation questions in the 12<sup>th</sup> grade textbooks are at the top level among the other grade levels.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.


# Türkçe Öğretmen Adaylarında Savunma Biçimleri ve Kitap Okuma Davranışları Arasındaki İlişki

## The Relationship Between Defence Styles and Reading Behaviours of Turkish Teacher Candidates

Ayşe Berna Sarı Arasıl, Nazife Burcu Takıl

### Yazar Bilgileri

**Ayşe Berna Sarı Arasıl**   
Dr., Antalya Bilim Üniversitesi,  
Psikoloji,  
[berna.sari@antalya.edu.tr](mailto:berna.sari@antalya.edu.tr)

**Nazife Burcu Takıl**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi,  
Edinburgh Üniversitesi, Islamic  
and Middle Eastern Studies,  
[nberden@gazi.edu.tr](mailto:nberden@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının kullandığı savunma biçimleri ve kitap okuma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Olgun, ilkel ve nevrotik olmak üzere üç ana başlıkta incelenen savunma biçimlerinin; kişinin psikolojik iyi oluşu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kitap okuma tercihlerinin, seçilen kitapların ve kitap okuma sıklığının bu iyi oluş üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymak için elverişlilik örnekleme yöntemi ile Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 18-25 yaş arasındaki 107 lisans öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. 9'lu Likert tipi 40 maddelik Savunma Biçimleri Testi'nden ve kitap okuma alışkanlıklarına dair sorulardan elde edilen bulgular; alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yalnızca olgun savunma biçiminin kitap okuma sıklığı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada yapılan keşif analizleri, katılımcıların savunma biçimlerinin tercih ettikleri kitap türüne göre farklılık göstermediği yönünde olmuştur. Türü ne olursa olsun kitap okuma sıklığının, genç yetişkinlik döneminde etkin savunma biçimleri ile ilişkili olabileceği bulgusundan yola çıkılarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Eğitim  
Psikoloji  
Savunma Mekanizmaları  
Okuma

**Keywords**  
Education  
Psychology  
Defense Mechanism  
Reading

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 28.12.2022  
Düzeltilme: 02.03.2023  
Kabul: 17.03.2023

### ABSTRACT

This study was carried out to reveal the relationship between the defense styles used by Turkish teacher candidates and their reading behaviours. The defense styles, which are considered to be associated with a person's psychological well-being, were examined under three main headings as mature, immature and neurotic. In order to reveal how do book reading preferences, selected books and frequency of reading books have an influence on this well-being, 107 undergraduate students between the ages of 18-25 studying in the Department of Turkish Language Education were included in the study with the convenience sampling method. The findings obtained from the 9-point Likert-type Defense Styles Test with 40 items and questions about demographic information and book reading habits were discussed with the support of the literature. Findings revealed that only mature defense style had a positive and significant relationship with the frequency of reading books. However, the exploratory analyzes conducted in the study showed that the defense styles did not differ based on the type of the book they preferred. Based on the finding demonstrating that there can be a positive relationship between the efficient use of defense styles and reading frequency regardless of the type of the books, relevant recommendations were made.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Sarı-Arasıl, A. B. & Takıl, N. B. (2023). Türkçe öğretmen adaylarında savunma biçimleri ve kitap okuma davranışları arasındaki ilişki. *TEBD*, 21(1), 540-551. <https://doi.org/10.37217/tebd.1225507>



## Giriş

Okumak, kavram olarak “anlama becerileri” arasında yer alan ve genel olarak sembollerin anlamlandırılmasına dayanan bir dil becerisidir. Alanyazında pek çok tanımı yapılan okuma, “anlam çıkarma ve yorumlama” üzerinde şekillenmektedir. Okumanın, dil gelişiminde önemli bir beceriyi sembolize etmesinin yanı sıra sosyolojik ve psikolojik boyutunun da göz önüne alınması gereklidir. Zira insan, bireysel yaşamın ötesinde sosyal bir varlıktır ve sosyalleşme aşamasında dil becerilerinin kullanımı önemli yer tutmaktadır. Kitap ise bir öğrenme materyalinin ötesinde dil ve kişilik gelişiminde destekleyici bir araçtır ve bireyin farklı düşünceleri, coğrafyaları, yaşam tarzlarını öğrenmesine; empati kurmasına ve kendini sosyal ortamlarda tanımlamasına yardımcı olur.

Tanju'nun (2010) da bahsettiği üzere “Kitap, çocukların kişilik gelişimine katkı sağlamakta, duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli ölçüde yer tutmaktadır.” (s. 31). Vygotsky (1978), çocukların düşüncelerinin diğer insanlarla yaptıkları etkileşimlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Vygotsky'nin üzerinde durduğu etkileşim, her zaman sözlü iletişim ortamlarıyla sağlanmayabilir. Okuma da bir etkileşim türüdür; okuyucu ve yazarın sunduğu düşünce dünyası arasında bir iletişim ortamı sağlar. Böylelikle, insanın hayata karşı sergilediği duruşunu önemli ölçüde etkileyebilir.

Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramından yani bireylerin, kendilerinden daha bilgili ve yetkin akranlarıyla oluşturdukları etkileşim sonucunda daha yüksek öğrenme hedeflerine ulaşabileceği teorisinden yola çıkılarak, "bireyden ve metinden okuma eylemini çevreleyen durumsal bağlamın" (Pearson ve Cervetti, 2017, s. 32) önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Özellikle günümüzde iletişimin, öğrenme ve bilgi edinme ortamlarının sosyal ortamlardan ziyade yazılı ya da dijital kaynaklarla sağlanması; öğrenme kuramlarının materyallerinin de yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma süreci, sosyal bakış açısıyla ele alındığında okuyucuların metinleri anlamak için üç tür bağlamsal kaynak kullandığından söz edilebilir: kişiler arası (örneğin akranlar), çevresel (örneğin sözlükler) ve içsel (örneğin okuyucuların önceki bilgileri/deneyimleri) (Aukerman, 2013). Okumanın gerçekleşmesi için belli bir bilgi birikimine sahip olmak gerekir. Bu bilgi birikimi (konuşmayı anlamak için ihtiyaç duyduğumuz bilgi gibi), uzun süreli belleğimizin bir parçası olmalıdır. Deneyimlerimizden çıkardığımız sonuçların hatırlanması, dile ve dünyaya dair tüm anlayışların da temelini oluşturmaktadır. Daha genel olarak, bu “anlayış” psikologlar tarafından bilişsel yapı olarak adlandırılır. Terim uygundur, çünkü "bilişsel", "bilgi" anlamına ve "yapı" da örgütlenme anlamına gelir ki gerçekten sahip olduğumuz şey de tam olarak bilginin örgütlenmesidir (Smith, 2011, s. 13). Bilginin örgütlenmesi, sahip olduğumuz değerlendirmeler ve anlamlandırmalar da kişiliğin şekillenmesinde önemli yer tutmaktadır. Bireyin kişiliği, hayatta karşılaştığı olumlu/olumsuz

durumlara karşı duruşudur. Bu duruşta ise belli savunma mekanizmaları devreye girmektedir. Böylece, temel bağlamda okuma becerisi ve savunma mekanizmaları seçimi arasında ilk bakışta görülmeyen ancak temeli uzun süreli oluşuma dayanan bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Bireyin içinde yetiştiği çevre ve kişiliği arasındaki ilişki, bireyin içinde yaşadığı sosyal-kültürel-ekonomik ortamla ifade edilmektedir. Okuma alışkanlığının bireyin yetiştiği ortamla ilgisi göz önüne alındığında kişiliğin ve savunma mekanizmalarının, okuma tercihleri ve okuma sıklığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira Tekin'in (1979) de bahsettiği üzere, "Kişinin okumada kazandığı beceriler, onun okul ve okul dışı ortamlardaki başarısını etkilediği gibi, çevresiyle uyumunu belirleyen etkenler arasında yer almaktadır." Çevreyle uyumun ise kişilik ve tercih edilen savunma mekanizmaları ile ilişkili görülmektedir.

Kişilik gelişiminde eğitimin önemi yadsınamaz. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan;

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme (Resmî Gazete, 1973) maddesinde (2. madde) bu açıkça görülmektedir.

Arslan, Çelik ve Çelik (2009), çağdaş eğitim anlayışında öğrenmenin, yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ifade etmekte ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde çeşitli alanlara yönelik birçok bilgiyi elde edebilmeleri için okuma alışkanlığı geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu husustan hareketle kişilik gelişiminin bir parçası olan savunma mekanizmalarıyla okuma arasında organik bir bağ olduğu düşünülmektedir.

1937 yılında savunma mekanizmalarını ortaya koyan Anna Freud (2011, s. 51), "Çocuk, kendini savunmak için hemen savunma mekanizmalarına başvurmak yerine giderek artan miktarlarda kaygıya katlanmayı öğrenmelidir. Fakat kuramsal olarak bunun çocuğun analizinden çok eğitimin görevi olduğunu unutmamalıyız." diyerek eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Yılmaz'ın (1995) "Sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin en önemli kaynaklarından birisi olan okuma (okuma alışkanlığı), toplumsal düzlemde ise demokratik yapının ve uygarlığın temellerini oluşturan bir unsurdur. Okuma alışkanlığı, toplumların az gelişmişlik sorununu aşmalarında ekonomi, eğitim ve kültür alanlarında göstermeleri gereken çabaların hem bir bileşeni hem de hızlandırıcısı niteliğindedir." sözü de eğitim, toplum, kişilik ve kitap arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Kişilik ve okuma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak Akşit'in (2002, s. 108) "Gerçekte her okurun bir metni anlaması; kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Böylece, her yorumlama edimi biraz da kendi benliğimizin yorumlanmasıdır." sözüyle

okuma-kişilik/kişilik-okuma döngüsünden bahsetmektedir. “Kişiliğin bir tezahürü olan savunma mekanizmalarının teorik çekiciliği, hem tanımda hem de uygulamada kavramın psikanalitik kökenlerinin ötesine geçmiştir ve psikolojide giderek artan çeşitli alanlarda giderek daha fazla kullanılmaktadır.” (Cooper, 1998; Cramer, 2000). Gelişimsel, kişilik ve sosyal psikologların tümü, psikolojik işleyişi açıklayan savunma mekanizmalarına dair kanıtlar bulmuşlardır (Cramer, 2000).

Andrews, Singh ve Bond (1993), yaptıkları çalışmada Vaillant’ın savunma mekanizmaları hiyerarşisini ilkel (immatür), nevrotik ve olgun (matür) olarak üç boyutta açıklamışlar ve mekanizmaların bağlantılı oldukları davranışları şu şekilde belirtmişlerdir:

*İlkel savunma mekanizmaları:* inkâr, yer değiştirme, rasyonalize etme, yansıtma, dışa vurma, pasif agrasiflik, yalıtma, bedenselleştirme, disosiyasyon, bölme, otistik fantezi, değersizleştirme.

*Nevrotik savunma mekanizmaları:* sözde özgecilik (psödö-alturizm), idealleştirme, karşıt tepki geliştirme, yapma-bozma.

*Olgun savunma mekanizmaları:* mizah, beklenti, yüceltme, bastırma.

Savunma biçimleri, kişinin psikolojik iyi oluşu ile yakından ilişkilidir. Örneğin olgun savunma biçimi kaygı ve depresyon ile negatif ilişkili iken, olgunlaşmamış savunma biçimi depresyon ve kaygı ile pozitif ilişkili bulunmuştur (Yılmaz, Gençöz ve Ak, 2007). Aynı çalışmada nevrotik savunma biçimi ise kaygı ile negatif ilişkilendirilmiştir. Ayrıca aleksitimi (duygu sağırlığı) sıkıntısı olan öğrencilerde diğerlerine kıyasla yüksek ilkel ve nevrotik savunma biçimi kullanımı olduğu raporlanmıştır (Besharat, 2008; Parker, Taylor ve Bagby, 1998). Bununla birlikte olgun ve ilkel savunma biçimlerinin kişilik bozukluğu ve sağlıklı yetişkinler için ayırt edici bir mekanizma olabileceği de düşünülmektedir (Sammallahti ve Aalberg, 1995).

Var olan alanyazın çerçevesinde, her insanın sahip olduğu ve kullandığı bu savunma mekanizmalarıyla eğitimin temel materyallerinden biri olan kitap arasındaki ilişkiye bakılan bu çalışmada, aşağıdaki hipotezler test edilmiştir: (1) Savunma biçimleri (olgun, ilkel ve nevrotik) kitap okuma sıklığı ile ilişkili olacaktır. Olgun savunma biçimi kitap okuma davranışı ile pozitif ilişkili olurken, ilkel ve nevrotik savunma biçimleri negatif ilişkili olacaktır. (2) Okunulan kitabın türüne göre savunma biçimlerinin seviyeleri farklılık gösterecektir.

### Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen kullanılarak yapılmıştır. 18-25 yaş arasındaki, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencileri elverişlilik örnekleme yöntemi ile çalışmaya dâhil edilmiştir (N=107; ort. yaş=21, SS=1; 83 kadın, 24 erkek). Çalışma öncesinde, Antalya Bilim Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.10.2022 tarih ve 52 sayılı Etik Kurulu ile gerekli izinler alınmıştır. Katılım gönüllülük esasına göre

gerçekleşmiştir. Testler çevrim içi platformda uygulanmıştır. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar bilgilendirilmiş onam formunu okuyup onayladıktan sonra savunma biçimleri testini doldurmuşlardır, sonrasında ise demografik bilgi ve kitap okuma alışkanlıklarına dair soruları yanıtlamışlardır. Çalışma sonunda kendileri ile çalışmaya dair detaylı bilgi ve soru ve yorumları için irtibat bilgileri paylaşılmıştır. Katılımcılara vakit ve ilgileri için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

### **Ölçüm Araçları**

#### ***Demografik Bilgi Formu:***

Form kapsamında katılımcılardan yaş, cinsiyet belirtmeleri istenmiştir. Bununla birlikte kitap okuma davranışına dair sorular da bu bölümde yer almıştır. Kitap okumaya yönelik iki soru yöneltilmiştir. İlk soruda katılımcılardan ne kadar sıklıkla kitap okuduklarını 1 (Hiçbir zaman)–10 (Bulduğum her fırsatta) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. İkinci soruda ise katılımcılardan hangi türde kitap okumayı tercih ettiklerini, kendilerine en yakın gelen kategoriye seçerek belirtmeleri istenmiştir. Kategoriler şu şekilde sıralanmıştır: Fantastik (bilim kurgu), Tarihi, Psikolojik (Tahlil romanlar), Biyografik, Korku ve Gerilim, Polisiye, Sosyal (Toplumun sorunlarını ele alan).

#### ***Savunma Biçimleri Testi:***

Savunma Biçimleri Testi 9'lu Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan her bir maddeyi okuyup kendilerine ne kadar uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir (1-bana hiç uygun değil; 9-bana çok uygun). Test Andrews vd. (1993) tarafından geliştirilmiştir. Testteki savunma biçimleri ilkel, nevrotik ve olgun olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Andrews vd. (1993) bu alt başlıklar için iç tutarlılığın sırasıyla .68, .58 ve .80 olduğunu göstermişlerdir. Yılmaz vd. (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan testte ise ilkel, nevrotik ve olgun savunma biçimleri için iç tutarlılık sayısı sırasıyla .83, .61 ve .70 olarak rapor edilmiştir. Yılmaz vd. (2007) testin Türkiye'de kullanıma uygun olduğunu belirtmişlerdir. Test sonuçları her bir savunma biçimi için ayrı ayrı toplam skorlar elde edilerek değerlendirilmektedir. Yüksek skorlar o alandaki savunma biçiminin kullanımının kişinin kendine daha uygun bulduğuna işaret etmektedir.

### **Bulgular ve Tartışma**

Katılımcıların kitap okuma sıklığı 7,53 (SS=2,19) olarak rapor edilmiştir. Bununla birlikte olgun, ilkel ve nevrotik savunma biçimleri için ortalama skorlar sırasıyla şu şekildedir: 47,74 (SS=8,88) 111,45 (SS=27,08); 40,79 (SS=9,88). Bütün değerler için skewness ve kurtosis değerleri -1,5/1,5 aralığındadır. Bu değerler ve görsel incelemeler sonucu verinin normallik varsayımlarını bozmadığı düşünülmüştür (George ve Mallery, 2010).

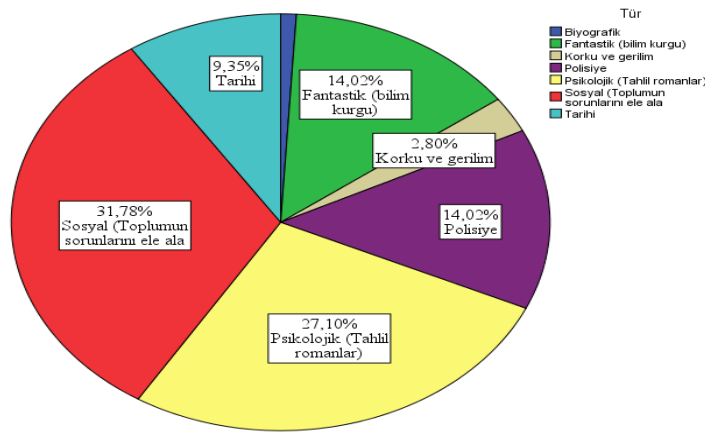
Çalışmanın birinci hipotezini test etmek için kitap okuma sıklığı ile olgun, ilkel ve nevrotik savunma biçimlerinin ilişkisi korelasyonel analizlerle incelenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere yalnızca olgun savunma biçiminin kitap okuma sıklığı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi mevcuttur. Bu bağlamda birinci hipotez kısmen desteklenmiştir.

**Tablo 1.** Savunma Biçimlerinin (Olgun, İlkel, Nevrotik) Kitap Okuma Sıklığı ile İlişkisi

Kitap Okuma Sıklığı (1)	Olgun (2)	İlkel (3)	Nevrotik (4)
1	.21*	-.08	.02
2		.25	.33***
3			.29**

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Çalışmanın ikinci hipotezini test edebilmek için okunulan kitap türü yarı-bağımsız değişken ve savunma biçimleri (olgun, ilkel, nevrotik) bağımlı değişkenler olmak üzere MANOVA analizi yürütülmüştür. Okumak için tercih edilen kitap türü bakımından Biyografik (n=1) ve Korku gerilim (n=3) türleri çok az sayıda katılımcı tarafından tercih edildiği için (bkz. Şekil 1) analize dâhil edilmemiştir. MANOVA sonuçları, katılımcıların savunma biçimlerinin okudukları kitap türüne göre farklılık göstermediği yönündedir (bütün F değerleri<1,5 p>.05). Bununla birlikte, araştırmada yapılan keşif analizleri, katılımcıların kitap okuma sıklığının da tercih ettikleri kitap türüne göre farklılık göstermediği yönünde olmuştur (F<1, p>.05).



**Şekil 1.** Katılımcıların Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine Göre Dağılımı

18-25 yaş arası Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve savunma biçimleri arasındaki ilişkide, savunma biçimlerinden yalnızca olgun savunma alt tipinin kitap okuma sıklığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yani kitap okuma sıklığı arttıkça katılımcıların olgun savunma biçimlerini kendilerine uygun bulma yatkınlığı artmaktadır. Benzer bir ilişki ilkel ve nevrotik savunma biçimleri ile görülmemiştir. Ayrıca okunulan kitap türüne göre savunma biçimleri kullanımının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler de anlamlı bir sonuç vermemiştir. Hangi içerikteki kitabın tercih edildiği ile kullanılan savunma mekanizmalarındaki farklılık arasında anlamlı

bir sonuç çıkmaması, kitap seçiminin çocukluk döneminde etkili olduğu kadar genç yetişkinlik döneminde etkili olmayabileceği yönünde çıkarımları akla getirmektedir.

Var olan birçok çalışma olgun savunma biçimi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (bkz. Parker vd., 1998; Sammallahti ve Aalberg, 1995; Yılmaz vd., 2007). Bu bağlamda mental sağlık ile ilişkilendirilen okuma davranışının (Billington, Dowrick, Hamer, Robinson ve Williams, 2010) olgun savunma biçimleri ile pozitif ilişkili çıkması alanyazın ile uyumlu ve beklenen bir bulgudur.

Çocukluk döneminde kişilik gelişimi ve seçilen kitaplar arasındaki ilişki (Şirin, 1998; Yılmaz, 2016; Yükselen, Yumuş ve Işık, 2016) genç yetişkinlik döneminde seçilen kitaplarla savunma mekanizmaları arasındaki ilişkide görülmemiştir. Ancak kitap okuma sıklığı, hem çocukluk döneminde hem de genç yetişkinlik döneminde psikolojik anlamda olumlu sonuçlara sebep olabilmektedir. Bu sebeple özellikle soyut işlemler dönemindeki bireylerin seçtikleri kitapların kurgularına ya da türlerine bakılmaksızın kitap okuma alışkanlıklarını edinmiş olmaları eğitim ve psikoloji alanlarında olumlu karşılanmaktadır.

Göksel'in (2022) ortaya koyduğu "Olumlu tutum sahibi, öz yeterlik inancı ve motivasyonu yüksek, kaygı düzeyi küçük kişilerin okumaya dair pozitif bir yaklaşım sergilemesi, tam tersi bir durumda da okumadan kaçınması/uzaklaşması beklenir." ifadesi çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Okuma alışkanlığına sahip, sıklıkla kitap okumaya başvuran bireyler; olgunlaşmış savunma mekanizmalarına sahip olmayla ilişkilendirildiğinden bu bireylerin eğitimin temel ilkelerine uygun kişilik özellikleri gösterdiği sonucuna da varılabilir. Bu bireylerin, sağlıklı bir id, ego ve süpereo dengesine sahip olmakla birlikte; yüceltme, mizah, beklenti ve baskılama süreçlerini iyi yönettiği de söylenebilir. Kişiliğin dışı vurumu olan savunma mekanizmalarından olgun savunma mekanizması ve kitap okuma sıklığı arasındaki ilişki, alanyazındaki verilerle (Akşit, 2002; Arslan vd., 2009; Tekin, 1979; Yılmaz, 1995) paralellik göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Ana dil öğreticileri olan Türkçe öğretmenlerinin, dil becerilerini desteklemedeki yerleri göz önüne alındığında eğitim ve psikolojideki tezahürleri de daha net anlaşılabilir. Bireyin kendini iyi ifade edebilmesi için konuşma ve yazma becerilerinin iyi gelişmiş olması önemlidir. Bunun için de okuma ve dinleme yani anlama becerileri gelişmiş olmalıdır. Bu döngü sadece dört temel dil becerisinin birbirini etkilemesinden ibaret değildir. Toplumsal alanda kendini ifade eden birey, sadece konuşma ve yazmayı kullanmaz. Okuma yoluyla edindiği yetkinlikler (mizah, empati gibi) savunma mekanizmalarından olgun savunma mekanizması ile ilişkilendirildiğinden bireyin, hayatı boyunca ne kadar çok kitap okumuşsa o kadar olgun bir karaktere sahip olması beklenmektedir. Çocukluk döneminde okuma sıklığı ile birlikte içerik de önemliyken -bu çalışma kapsamında- etkili savunma

mekanizması ve kitap okuma davranışı arasındaki ilişkinin çok önemli olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım çerçevesinde sadece Türkçe öğretmen adaylarının değil, toplumdaki her bireyin kitap okuma alışkanlığı kazanmış olmasının sağlıklı bir toplum için ne kadar önemli olduğu vurgulanabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Türkçe öğretmen adaylarının özellikle soyut işlemler dönemine geçmiş olan öğrencilerine okunacak kitap listeleri hazırlamaları yerine, öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeleri ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri daha faydalı olabilir. Bu bağlamda da her öğrencinin aynı kitaptan aynı tadı alamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında, bireylerin sevdikleri kitaplarla okuma sürecinin desteklenmesi faydalı olabilir. Çocukluk döneminde seçilen kitapların çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun, “çocuğa görelilik” ilkesiyle yazıldığından emin olduktan sonra farklı kurgu ve temalardaki kitapların çocuklarla buluşturulması psikolojik gelişim ve dil gelişimi bakımından olumlu görülmektedir. Öğretmenlerin, toplumun her alanında rol model olabilmeleri için kitap okuma sıklıklarının artırılması önemlidir. Ne kadar okunursa o kadar sağlam bir psikolojik iyi oluşa ve etkin savunma mekanizmalarına sahip olunabileceği hususu göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumun, eğitim ve psikoloji kapsamında desteklenmesi adına kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik projeler desteklenebilir. Bu bağlamda, kütüphanelerin sayısının artırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde toplumun ruh sağlığı ve kitap arasındaki ilişkinin somutlaştırılması, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak adına kitap festivallerinin düzenlenmesi ve toplumun katılım için bilinçlendirilmesi, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çocukluktan itibaren nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili özel ve devlet kurumlarının eğitimler düzenlemesi faydalı olabilir.

Bu çalışma kesitsel ve ilişkisel boyuttadır. Bu sebeple yapılabilecek çıkarımlar kısıtlıdır. İleriki çalışmalar müdahale teknikleri ve boylamsal dizaynlar kullanarak nedenselliğe dair çıkarımlar yapılmasının ve etkin savunma mekanizmaları kullanımını arttırabilecek araştırmalar yapmanın önünü açabilir. Ayrıca bu çalışmada ilkel ve nevrotik savunma biçimleri kitap okuma sıklığı ile ilişkilendirilememiştir. Kitapların alt türleri ve savunma biçimleri ilişkileri de anlamsız çıkmıştır. Bu durum, çalışmanın kısıtlı bir örnekleme ve öğrenci popülasyonu ile yürütülmesinden kaynaklı olabilir. Çalışmanın daha geniş bir örnekleme ve farklı örneklem özellikleri ile yeniden çalışılması konunun daha iyi anlaşılmasının önünü açacaktır.

### Kaynaklar

Akşit, G. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: YKY.

Andrews, G., Singh, M. & Bond, M. (1993). The Defense Style Questionnaire. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 181(4), 246-256.



- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aukerman, M. (2013). Rereading comprehension pedagogies: Toward a dialogic teaching ethic that honors student sensemaking. *Dialogic Pedagogy*, 1, 1-31.
- Besharat, A. (2008). Relation of alexithymia with ego defense styles. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 10(39), 181-190.
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J. & Williams, C. (2010). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Centre.
- Cooper, S. H. (1998). Changing notions of defense within psychoanalytic theory. *Journal of Personality*, 66, 947-964.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55, 637-646.
- Freud, A. (2011). *Ben ve savunma mekanizmaları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. b.). Boston, MA: Pearson Education.
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946-962.
- Parker, J. D., Taylor, G. J. & Bagby, R. M. (1998). Alexithymia: Relationship with ego defense and coping styles. *Comprehensive Psychiatry*, 39(2), 91-98.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2. b.) içinde (s. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Resmî Gazete. (1973). 1739 Sayılı Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/24.06.1973> sayfasından erişilmiştir.
- Sammallahti, P. & Aalberg, V. (1995). Defense style in personality disorders: An empirical study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(8), 516-552.
- Smith, F. (2011). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Taylor & Francis Group.
- Şirin, M. R. (Ed.). (1998). *99 soruda çocuk edebiyatı: Çocuk edebiyatı kültürü*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 30-39.

- Tekin, H. (1979). *Okullarımızdaki Türkçe öğretiminin etkililiği*. (Doçentlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.
- Yılmaz, N., Gençöz, T. & Ak, M. (2007). Savunma biçimleri testinin psikometrik özellikleri: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 244-253.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yükselen, A., Yumuş, M. & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

### Extended Summary

Reading is a language skill that is among the "understanding skills" as a concept and generally based on the interpretation of symbols. This study was conducted to reveal the relationship between reading habits and defense mechanisms.

In this study, undergraduate students between the ages of 18-25 and studying in the Department of Turkish Language Education constitute the study group (N=107; Mean age=21, SD=1; 83 females, 24 males). Participation took place on a voluntary basis. The tests were applied on the online platform. Age and gender information are collected via the Demographic Information Form. In addition, questions about book reading behavior are also included in the demographic information part. Defense Styles Test, which is the other test in the study, consists of 40 items of 9-point Likert type test. Participants were asked to read each item and indicate how appropriate it is for them. Yılmaz et al. (2007) stated that the test, which was adapted into Turkish, is suitable for the use in Turkey.

In order to test the first hypothesis of the study, the relationship between book reading frequency and mature, primitive and neurotic defense styles were examined by correlational analyses, and it was found that only the mature defense style had a positive and significant relationship with book reading frequency. In this context, the first hypothesis was partially supported. In order to test the second hypothesis of the study, MANOVA analysis was carried out, including the type of the book read as quasi-independent variable and defense styles (mature, primitive, neurotic) dependent variables. In terms of the preferred book type to read, Biographical (n=1) and Horror thriller (n=3) genres were not included in the analysis as they were preferred by very few participants (see Figure

1). The MANOVA results indicated that the participants' defensive styles did not differ by the type of the book they read (all F values < 1.5,  $p > .05$ ).

In the relationship between the reading habits and defense styles of Turkish teacher candidates aged 18-25, only the mature defense subtype was found to be positively related to the frequency of reading books. In other words, as the frequency of reading books increases, the tendency of the participants to adopt mature defense styles increases. A similar relationship was not observed with primitive and neurotic defense styles. In addition, the analysis of whether the use of defense styles differs by the type of the book read did not give a meaningful result. The fact that there is no significant difference between the content of the book being preferred and the difference in the defense mechanisms used brings to mind an arguable inference that the choice of a book may not be as effective in young adulthood as it is in childhood.

For the Turkish teachers, who are native language teachers, in supporting language skills, their manifestations in education and psychology can be understood more clearly. For the individuals to express themselves well, having well-developed speaking and writing skills are important. Accordingly, reading and listening skills should be developed. The individuals who express themselves in the social area do not only use speaking and writing. Since the competencies acquired through reading (such as humor and empathy) are associated with a mature defense mechanism, it is expected that the more books one reads throughout the life, the more mature character one may have. While the content is important along with the frequency of reading in childhood, how often we read in young adulthood is more important in terms of using defense mechanisms. For this reason, it can be emphasized how important the reading habit is for a healthy society.

In line with the findings of the research, activities of Turkish teacher candidates can encourage students to read books. In this context, it should be taken into account that not every student can take the same pleasure in the same book. It may be beneficial to support the reading process of individuals with their favorite books in gaining the habit of reading books. After making sure that the books chosen during childhood are written with the principle of "relevance to the child" in accordance with the cognitive and affective development of the child, bringing together the books of different fiction and themes with children is seen as positive in terms of psychological development and language development.

It is important to increase the frequency of reading books so that teachers, who are the role models in the classroom, can be role models in all areas of society. It should be taken into account that the more it is read, the stronger psychological well-being and effective defense mechanisms can be. In order to support society within the scope of educational and psychological well-being, projects aimed at gaining the habit of reading books can be supported. In this context, it can be aimed to increase the

number of libraries, to concretize the relationship between the mental health of the society and the books in in-service training for teachers, to organize book festivals in order to gain the habit of reading books and to raise awareness of the society for participation, and to inform private and state institutions about what should be considered to gain the habit of reading books from the childhood.

This study is a cross-sectional and correlational study. Therefore, the implications that can be made are limited. Future studies may pave the way for making inferences about causality using intervention techniques and longitudinal designs and conducting research that can increase the use of effective defense mechanisms. In addition, primitive and neurotic defense styles could not be associated with the frequency of reading books in this study. The relationships between the sub-genres of the books and the forms of defense also turned out to be insignificant. It may be due to the fact that the study was conducted with a limited sample and with the students. Re-studying this topic in a larger sample and with different sample characteristics will pave the way for a better understanding of the subject.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya birinci yazar %51 oranında, ikinci yazar %49 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Antalya Bilim Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.10.2022 tarih ve 2022/52 sayılı onayı ile yürütölmüştür.


# Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Bağlamında Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programlarında Etkili Danışmanlık Süreci

## Effective Advising Process in Educational Administration Graduate Programs in the Context of National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey

Ferudun Sezgin, Nurdan Ödemiş Keleş

### Yazar Bilgileri

**Ferudun Sezgin**   
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Gazi Eğitim Fakültesi,  
[ferudun@gazi.edu.tr](mailto:ferudun@gazi.edu.tr)

**Nurdan Ödemiş Keleş**   
Bilim Uzmanı, Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
[nurdan.keles@gazi.edu.tr](mailto:nurdan.keles@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında lisansüstü eğitim sürecinde öğrenci-danışman ilişkilerini, katılımcı görüşleri üzerinden ortaya koyarak danışmanlık sürecinin etkili yönetimi için çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma nitel araştırma temelinde bir fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri ile oluşturulan 14 lisansüstü öğrenci ve 5 danışmandan oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış, çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim yönetimi alanını seçme nedenleri öğrencilerde en çok mezuniyet alanlarına yakın görme iken; danışmanlarda alan sorunlarına çözüm sunarak katkı sağlamadır. Ayrıca alanın geniş kapsamlı ve disiplinler arası oluşu öğrenci ve danışmanlar için ortak bir neden olmuştur. Yeterliliklerin kazandırılmasında katılımcılar alana ilişkin okumalar yapma, bilimsel bir ürünü aşamalarıyla birlikte üretme konusunda hemfikir olup birbirlerinin rolünü daha önemli görmektedirler. Öğrenciler danışmanlardan yeterli, düzeyli ve zamanında ama baskıcı olmayan dönütler beklerken, danışmanlar öğrencilere tavsiyelerini dinlemelerini, derin okumalar yapmalarını ve çaba göstermelerini önermektedirler. Katılımcılar olumlu tutum ve davranışta bulunma, motive etme, sıcak ilişkiler kurma konularında aynı fikirdedirler.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Türkiye Yükseköğretim  
Yeterlilikler Çerçevesi  
Lisansüstü Danışmanlık  
Lisansüstü Eğitim  
Yükseköğretimin Yönetimi

**Keywords**  
National Qualifications  
Framework for Higher  
Education in Turkey  
Graduate Advising  
Graduate Education  
Higher Education Management

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 27.01.2023  
Düzeltilme: 17.03.2023  
Kabul: 22.03.2023

### ABSTRACT

This research aims to reveal the student-advisor relations in the process of postgraduate education through the opinions of the participants and to develop solution proposals for the effective management of the advising process in the context of the National Qualifications Framework for Higher Education in Türkiye. The research was conducted as a phenomenological study based on qualitative research. The study group consists of 14 graduate students and 5 advisors selected with maximum diversity and criterion sampling techniques. The data were collected with semi-structured interview forms, and descriptive and content analysis techniques were used in the analysis. The reasons why the participants choose educational administration to do postgraduate education were mostly its being close to graduation areas while the reason is to make contribution by providing solutions to the problems of the field for advisors. In addition, the comprehensive and interdisciplinary nature of the field is a common reason for both students and advisors. Participants agree on making readings on the field and producing a scientific product together with its stages, and consider each other's role as more important in gaining competencies. While students expect adequate, serious, and timely but not oppressive feedback from advisors, advisors recommend students to listen to their advice, do deep reading, and make an effort. Participants agree on exhibiting positive attitudes and behaviors, motivating, and establishing warm relationships.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Sezgin, F. & Ödemiş-Keleş, N. (2023). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında eğitim yönetimi lisansüstü programlarında etkili danışmanlık süreci. *TEBD*, 21(1), 552-579. <https://doi.org/10.37217/tebd.1243174>

## Giriş

Yükseköğretim sisteminin toplumların varlıklarını geçmişten bugüne sürdürmek için oluşturduğu örgütlerden biri olduğu söylenebilir. Yükseköğretimin hemen hemen her toplumda önemli bir güç haline gelmesiyle üniversiteler, ülkelerin bilgiye dayalı ekonomilerinin merkezinde yer almışlardır (Altbach, 2000). Yükseköğretimin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, topluma hizmet (Yükseköğretim Kanunu, 1981) ve ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirme işlevlerini amaçladığı görülmektedir (Karakütük, 2009). Araştırmacılar son yıllarda yükseköğretim sisteminde bilgi toplumunun ortaya çıkışı ile araştırma üniversitelerinin bir devrimi gerçekleştirdiğini; bilgi teknolojisi ve yaşam bilimleri gibi kilit alanlarda araştırma üretiminin ulusal kalkınma için son derece önemli hale geldiğini belirtmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2010). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarını toplumun ihtiyacını sağlayacak düzeye getirmek için araştırma ve geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmakta; Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları, kalkınmadaki etkisinin ortaya konması için akademik bir araştırma alanı olarak önemini artırmaktadır (Akbulut-Yıldırım ve Seggie, 2018).

Yükseköğretimin yönetimi içerisinde yer alan önemli konulardan birinin de lisansüstü eğitim olduğu söylenebilir. Lisansüstü programların temel hedeflerinden biri, gelecek nesil bilgi üretimine öncülük edecek bağımsız araştırmacılar ve akademisyenler yetiştirmektir (Wofford, Griffin ve Roksa 2021). Lisansüstü öğrencilerin, üniversitelerde görev alacak olan geleceğin araştırmacı ve öğretim üyeleri olduğu gerçeğiyle, yetiştirilmelerine önem verilmesi şarttır. Lisansüstü eğitim sürecindeki en kritik nokta ise danışmanın öğrenciye yaptığı akademik rehberliktir (Sezgin, Kılınc ve Kavgacı, 2012). Danışmanlık süreci, öğrenciyle danışmanın kurduğu, neredeyse hiç denetlenmeyen ve hesap verebilirliğin olmadığı gizli bir bahçe olarak görülmekte (Park, 2007), danışman-öğrenci ilişkisinin ise doktora eğitiminin en önemli yönlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Zhao, Golde ve McCormick, 2007). Danışmanın uzmanlık gücü ve öğrencisine ayırdığı zamanın niteliğinin, öğrencinin araştırma beceri ve tutumlarını geliştirmede çok önemli olduğu dikkate alındığında (Li ve Seale, 2007) lisansüstü danışmanlık sürecinin mercek altına alınması ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Danışman sözcüğü, bilgisi ve düşüncesi alınmak için kendisine danışılan kimse olarak tanımlanmakta, danışmanlık ise danışmanın yaptığı işi ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Alanyazında danışmanlığın yerine mentorluk kelimesinin de kullanıldığı görülmektedir (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Danışmanlık süreciyle daha tecrübeli ve bilgili bir çalışan, diğerini yetiştirmede etkin biçimde rol almakta (Sezgin, 2002), üniversitedeki öğretim ve araştırma, danışmanın öğrencisine sunduğu akıl hocalığı, iş tatmini ve örgütsel sosyalleşme ile gelişebilmektedir (Luna ve Cullen, 1995). Diğer yandan Avrupa Araştırma Üniversiteleri Birliği (LERU) doktora programlarının araştırmacıları, sınırları zorlayan, yaratıcı, eleştirel, özerk ve entelektüel risk alıcılar olarak en yüksek



beceri düzeyine sahip olacak şekilde yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (Bogle, 2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYYÇ) lisansüstü eğitim sürecinde öğrenciye kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, alana özgü yetkinlik ile iletişim ve sosyal yetkinliklerin kazandırılması hedeflenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Ancak araştırmalarda öğrencinin ders aşamasında bağımsız çalışabilme, yeterli kuramsal bilgi, araştırma tekniklerini kullanabilme ve mantıksal gerekçeleştirme, teknoloji okuryazarlığı ile iletişim becerileri gibi konularda yetersiz kaldığı (Sinclair, 2005), danışmanından uzmanlık düzeyinde yeterli desteği görmediği belirtilmektedir (Denicolo, 2004; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011). Bu durumun ise danışmanlık sürecinin, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde etkili biçimde işe koşulup koşulmadığının ele alınmasını zorunlu kıldığı söylenebilir.

TYYÇ, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemi ifade etmektedir. Bu sistemle, yükseköğretimde bütün yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları, açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu çerçevede yüksek lisans eğitimi 7. düzeyde tanımlanırken doktora eğitimi 8. düzey olarak tanımlanmış; bilgi, beceri ve yetkinlik boyutlarında yer alan yeterliliklerin kazandırmayı amaçladığı öğrenme çıktılarının sentezi aşağıda sunulmuştur (YÖK, 2010):

*Kuramsal ve olgusal bilgi:* Aynı veya farklı bir alanda güncel, ileri düzeydeki bilgileri uzmanlık düzeyinde, özgün düşünce ve araştırmayla geliştirebilme; alana yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme; yeni, karmaşık fikirleri analiz ve sentezle değerlendirerek özgün sonuçlara ulaşabilme.

*Bilişsel ve uygulamalı beceri:* Bilgileri sistematik olarak değerlendirip kullanabilme; alanına yenilik getiren yeni bir düşünce, yöntem, tasarım, uygulama geliştirebilme; özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilme.

*Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği:* Yeni bir düşünce, yöntem, tasarım, uygulamayı geliştiren özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirme; en az bir bilimsel makaleyi ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamakla özgün bir yapıyla alana katkı sağlayabilme.

*Öğrenme yetkinliği:* Edindiği bilgi ve becerileri yaratıcı ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme; sorun çözme, karar verme zihinsel süreçlerini kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilme.

*İletişim ve Sosyal Yetkinlik:* Alan gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, nicel ve nitel veriler ile destekleyerek yazılı, sözlü ve görsel olarak aktarabilme; etkili iletişim kurabilme; bir yabancı



dilde iyi düzey sözlü ve yazılı iletişim kurabilme; bilgisayar yazılımı, bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme.

*Alana Özgü Yetkinlik:* Alan verilerini toplayarak, yorumlama ve uygulayarak duyurmada toplumsal, kültürel, bilimsel ve etik değerleri denetleyerek bu değerleri öğretebilme ve geliştirebilme; alandaki sosyal, bilimsel, kültürel ve teknolojik ilerlemeyi tanıtarak toplumun bilgi toplumu olma sürecine destek sunabilme; işlevsel bir etkileşimle alan sorunlarına stratejik çözümler üretebilme.

Bilgi, beceri ve yetkinlik boyutlarında bahsedilen yeterlilikleri kazandırmak üzere yürütülen lisansüstü danışmanlığın, sürecin çıktısı olan tezlerin ve dolayısıyla o alanda üretilen bilginin niteliğine yansıtacağı düşünülürse, danışmanlığın doğrudan bilim alanını, dolaylı olarak da yükseköğretimin kalitesini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir. Üstelik önemli olan, günümüz bilgi toplumunun gerektirdiği şartlara göre düzenlenen bu yeterliliklerin, sistem tarafından mezunlara ne ölçüde kazandırıldığı belirlenerek gereken düzenleme ve güncellemelerin yapılmasıdır (Sezgin vd., 2011). Ayrıca Türkiye’de akademik kariyer sürecinde üst basamaklara çıkmada lisansüstü tez danışmanlığı yapmış olmanın bir kriter olarak bulunması (Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı [ÜAK], 2021) tez danışmanlığını, sadece öğrenci bakımından değil yükseköğretim sistemi içinde kariyer basamaklarını tırmanan öğretim üyesi bakımından da önemli hale getirmektedir. Danışmanlar, öğrencilerini destekleyen ve onlara en fazla yardımı sağlayan kişiler olarak görülmektedir (Kohlfeld, Lutz ve Boon, 2020). Bu bağlamda tez danışmanlığı yaparken öğretim üyesinin, akademik danışmanlık becerilerinde yetkin olması gerektiği söylenebilir. Tonbul (2019, s. 141) doktora unvanı alan her öğretim üyesinin kendisine danışmanlık verilmeden önce bir süre, deneyimli bir akademisyenle birlikte danışman yardımcılığı yapmasını önermektedir. Ayrıca uygulamada üniversitelerin öğrenci ve danışmanların sorumluluklarını belirterek tavsiyeler veren danışmanlık izlenceleri hazırladıkları (Southern Utah Üniversitesi, 2021), bazı enstitülerin de zorunlu olmayan danışmanlık eğitimi verdikleri (Gazi Üniversitesi, 2021) görülmektedir. Uluslararası alanda ise doktora danışmanlarının resmi olarak eğitimi, izlenmesi ve hesap verebilirliğine giderek artan bir vurgu bulunmakta (Halse, 2011), Birleşik Krallık, Avustralya ve Yeni Zelanda’daki üniversitelerin lisansüstü danışmanlar için çoğunlukla zorunlu ve resmi mesleki gelişim programları başlattıklarından bahsedilmektedir (Manathunga, 2005). Yükseköğretimden beklenen nitelikli insan gücünün sağlanmasında, bu gibi uygulama ve eğitimlerin yaygınlaştırılmasının etkili danışmanlığa ve bu yeterliliklerin öğrenciye kazandırılmasına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Lisansüstü eğitimin önemli unsurlarından olan akademik danışmanlığa ilişkin alanyazın, danışmanlığın önemini kesin olarak gösterse de (Barnes ve Austin, 2009; Bogle, 2010; Halse, 2011; Janssen, Van Vuuren ve de Jong, 2021; Kohlfeld vd., 2020; Paglis, Green ve Bauer, 2006; Sezgin, 2002;

Tonbul, 2019; Wofford vd., 2021; Zhao vd., 2007) öğrenci-danışman ilişkilerini yükseköğretimin yönetiminde kalite göstergesi olan Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında ele alan çalışmaların sayısı yetersiz bulunmuştur (Sezgin vd., 2011). Öğrenci ve danışman ilişkilerinin doğası ve tarafların rollerine ilişkin araştırmaların genelde lisansüstü öğrencilerin görüşleri üzerinden yürütüldüğü görülürken danışmanlık sürecinin etkileşimli olduğu ve her iki tarafın beklenti ve sorumlulukları ile şekillendiği söylenebilir. Araştırma ile alanyazındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmış; araştırma sonucunda lisansüstü eğitim sistemindeki akademik danışmanlık öğesinin sorun alanları, öğrenci ve danışmanların ihtiyaçları ve beklentilerinin belirlenebileceği düşünülmüştür. Araştırma, karar vericiler tarafından yürütülen doktora öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalara ve politika kararlarına temel oluşturabilir. Ayrıca nitelikli insan gücünün kaynağı olan yükseköğretimin yönetimine katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

Araştırmanın amacı; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında lisansüstü eğitim sürecinde öğrenci-danışman ilişkilerini, danışman ve öğrenci görüşleri üzerinden katılımcıların rolleri ve birbirlerinden beklentilerine odaklanılarak ortaya koymaktır. Araştırma amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi bağlamında;

1. Lisansüstü danışmanlığa ilişkin katılımcı görüşleri nedir?
2. Danışmanlık sürecinde bilgi boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında katılımcıların beklentileri nelerdir?
3. Danışmanlık sürecinde beceri boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında katılımcıların beklentileri nelerdir?
4. Danışmanlık sürecinde yetkinlikler boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında katılımcıların beklentileri nelerdir?
5. Danışmanlık sürecinde lisansüstü yeterlilikleri kazandırmada katılımcıların birbirlerinden beklentilerinin karşılanma durumu nedir?
6. Danışmanlık sürecinin lisansüstü yeterlilikleri kazandırmada daha etkili yönetilmesi için öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma temelinde bir fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Fenomenoloji çalışması, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder. Fenomenolojinin temel amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri, evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir (Creswell, 2021, s. 79). Araştırmada TYYÇ

bağlamında eğitim yönetimi lisansüstü programlarında yürütülen “lisansüstü danışmanlık” fenomenine ilişkin öğrenci ve danışman deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmek amaçlandığından bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Katılımcılar Türkiye’de üç farklı şehirde bulunan ve eğitim yönetimi alanında on yıldan fazla süredir lisansüstü eğitim veren üç üniversitede görevli öğretim üyelerinden ve bu alanda öğrenim görmekte veya görmüş olan lisansüstü öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 14 lisansüstü öğrenci ve danışmanlık yapan 5 öğretim üyesi olmak üzere 19 kişi katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede problem ilişkin belirli özelliklere sahip, nesne, olay ve bireyler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 94). Maksimum çeşitlilikte ise farklı bakış açılarını yansıtmak amacıyla (Creswell, 2021, s. 300) fazla çeşitlilikten ortaya çıkan yaygın kalıplar, temel deneyimler ve merkezde paylaşılan bilgi ortaya konulmaktadır (Patton, 2018, s. 235). Araştırmada kullanılan ölçütler, öğrencilerin en az bir yıl aynı öğretim üyesinden lisansüstü danışmanlık almış olması, danışmanların ise en az iki yıl lisansüstü danışmanlık yapmış olmasıdır. Farklı tür ve nitelikteki katılımcılar seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıları oluşturan öğrenci ve danışmanlara kodlar (Ö1, D2...) verilmiştir.

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrenciler 26-44 yaş aralığında olup çoğu kadındır. Öğrencilerin alan türleri matematik, fen bilgisi, felsefe, okul öncesi, İngilizce, Türk dili ve edebiyatı, beden eğitimi ve sınıf öğretmenliğidir. Öğrencilerden biri öğretim görevlisi, ikisi okul müdürü yardımcısı, diğerleri öğretmenlik görevi yürütmektedir. Öğrencilerin yedisi doktora, yedisi yüksek lisans düzeyinde olup danışmanlık alma süreleri 1 ila 5,5 yıl arasında değişmektedir.

Danışmanların yaş aralığı 40-55 yaş olup tamamı erkektir. Danışmanların tamamı eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olup kıdemleri 19-28 yıl aralığında yer almaktadır. Danışman katılımcılardan biri Profesör Doktor, üçü Doçent Doktor ve biri Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahiptir. Danışmanların danışmanlık yapma süreleri 4-17 yıl aralığında olup hiçbiri danışmanlık eğitimi almamıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, lisansüstü öğrenci ve danışmanlar için ayrı ayrı oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Görüşme soruları araştırma problemine ilişkin kavramsal çerçeve dikkate alınarak oluşturulmuş, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve geliştirilmiştir. Soruların işlerliği katılımcılar dışından bir öğrenci ve danışmanla test edilmiş, pilot görüşmeler sonrası gereken düzenlemeler yapılarak formlara son hali verilmiştir.

Veri toplama tekniği olarak, bireyin çevresindeki olay ve olguları ifade edişini, gözlemleyemediğimiz duygu ve davranışlarını ortaya koymasına için gerekli bir teknik olan (Merriam, 2018, s. 86-110) görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi olarak katılımcılarla kararlaştırılan uygun zamanlarda gerçekleştirilmiş ve ortalama görüşme süresi 40 dakika olmuştur. Katılımcı onayı ile görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Gerekli durumlarda katılımcılara ifadeleri teyit ettirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde ham veriler kavramsal kategorilere ayrılmakta, kod ve temaların oluşturulması amaçlanmakta (Miles ve Huberman, 2015, s. 56), kodlar büyük verilerin küçük birimlere indirgenerek düzenlenmesine ve kolay ulaşılmasına imkân sağlamaktadır (Neuman, 2014). Araştırmada TYYÇ bağlamında daha önce belirlenen temalara ilişkin görüşlerin doğrudan alıntılarla ortaya konulmasıyla betimsel analiz yöntemi de kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bazı stratejiler uygulanmıştır. Araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması (Merriam, 2018), doğru bilgiye ulaşmada gerekli önlemler alınması anlamına gelen geçerliği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) sağlamada oldukça önemlidir. Bu nedenle görüşme formlarının oluşturulma adımları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi süreçlerinin ayrıntılı biçimde açıklanması ile araştırma geçerliği desteklenmeye çalışılmıştır. Geçerlilik, elde edilen verilerin doğruluğunu değerlendirmede bir uzmanın araştırmaya yönelik dış denetimi ile de sağlanabilir (Creswell, 2021, s. 252). Bu noktada kapsam geçerliğini sağlamak için görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunularak geliştirilmiş, katılımcılara ait direkt alıntılara yer verme stratejisi ile de (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270) araştırma geçerliği desteklenmiştir. Geçerliği sağlamak için kullanılan bir diğer strateji olan uzun süreli etkileşim stratejisine de yer verilerek görüşmeler mümkün olduğunca uzun süreli tutulmaya çalışılmıştır.

Creswell'e (2021, s. 255) göre, nitel araştırmalarda güvenilirlik birden fazla kodlayıcının cevapları arasında tutarlılık anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yazıya dökülen konuşmalarda araştırmacı çeşitliliğine gidilerek çoklu kodlayıcılarla kontrol kodlaması yapılmış; tema ve kategorilerin oluşturulmasında kodlayıcılar arasında uzlaşma sağlanmıştır. Kontrol kodlamasında veri grupları kategorilere ayrılmakta, farklılıklar kodlayıcılarla tartışılarak veriler daha güvenilir ve açık hale dönüştürülmektedir. Miles ve Huberman'ın (2015) formülüyle (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) belirlenen kodlayıcılar arası uyuma ilişkin olarak araştırmacılar, sonucun %80 olmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada hesaplanan kontrol kodlaması sonucu güvenilirlik %90 bulunmuştur.

## Bulgular

### Lisansüstü Danışmanlığa İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların lisansüstü danışmanlığa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla eğitim yönetimini seçme nedenleri, danışmanlık süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri, danışmanlığın katılımcılar için anlamı, lisansüstü eğitim yeterliliklerini kazanmada katılımcıların rollerine ilişkin görüşleri alınmış ve bulgular bu sırayla sunulmuştur.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim alanı olarak eğitim yönetimini seçme nedenlerine ilişkin bulgular mesleki nedenler ve eğitim yönetimi alanına özgü nedenler temalarında ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde bulgular, mesleki nedenler temasında mezuniyet alanlarına yakın görme, yöneticilik yapmaları ya da yapmayı istemeleri, alan sorunlarına çözüm sunarak katkı sağlamayı düşünmeleri; eğitim yönetimi alanına özgü nedenler temasında geniş kapsamlı ve disiplinler arası olma kodlarında yoğunlaşmıştır. Danışmanlarda ise bulgular, eğitim yönetimi alanına özgü nedenler teması altında sistem sorunlarını çözmeye katkı sunma, geniş kapsamlı ve disiplinler arası olma kodlarında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

*“Kendimi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki diğer bölümlere daha uzak hissettim. Öğretmen olmam ve ders içeriklerini kendime daha yakın bulmam şeklinde özetleyebilirim.” [Ö10]*

*“Sisteme dokunmanın sistemi değiştirmenin biraz da buralardan geçtiğini, eleştirdiğim noktaların bir sistem içerisinde, eğitim yönetimi alanındaki çalışmalarımı buraya daha çok katkıda bulunacağımı düşündüğüm için idealist bir boyutta geldim ben buraya.” [D2]*

Öğrencilerin lisansüstü eğitimde danışmanlık almanın anlamı temasında rehberlik almak en fazla öne çıkan kod olarak göze çarpmaktadır. Lisansüstü eğitimde danışmanlık yapmanın danışmanlar için anlamı temasında öne çıkan kodlar arasında ise karşılıklı dönüşüm, gelişim ve öğrenme süreci, ulaşılabilir olmak, her anlamda rehberlik etme, alana nitelikli bir akademisyen kazandırmaktan mutluluk duyma gibi kodlar yer almaktadır. Öne çıkan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Bence danışmanlık almak, haritada navigasyona benzetiyorum ben onu, hani böyle yerimi işaretleyip o yolda bana rehberlik edecek bir kişi bence danışman hocalar.” [Ö5]*

*“Öğrencilerimin de benim gelişimimde önemli bir rol olduğunun farkındayım. Onlara rehberlik ederken onlardan da her zaman bir şeyler öğreneceğimi unutmuyorum.” [D3]*

Lisansüstü eğitim yeterliliklerini kazanmada danışmanın rolü temasında öğrencilerin çoğu danışmanın rolünün daha önemli olduğunu belirtirken en çok alana ilişkin yönlendirme ve rehberlik yapan, motive eden, öğrencinin iyi bir tez ortaya koymasını sağlayan, bilimsel araştırmaya teşvik eden ve onu öğreten rolleri üzerinde durmuşlardır. Lisansüstü eğitim yeterliliklerini kazanmada öğrencinin rolüne yönelik danışman görüşleri ise bilimsel çalışmaya ilişkin çabası, vakti olma ve buna değer

verme, zaman yönetimini bilme kodlarında öne çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer almaktadır.

*“Eğitim yönetimi çok geniş bir alan, çok fazla kaynak, çalışma konusu var. Bu engin denizde hangi yolda ilerleyeceğimizi bu yolda edineceğimiz yeterlilikler iyi bir danışmanın yönlendirmesiyle şekilleniyor.” [Ö9]*

*“Bir öğrencinin lisansüstü eğitimde yeterli olabilmesi için, bir kere danışmanın, o anlamda yeterli olması deneyimli olması ve bu deneyimlerini öğrencisine aktarması ama öğrencisinin de verdiği deneyimi bilgiyi, gösterdiği yolu kazanabilmesi için, kapasitesi, eğilimi, niyeti ve bu işe ayırdığı vakti olması gerekiyor.” [D4]*

### **Danışmanlık Sürecinde Bilgi Boyutu Yeterliliklerinin Kazandırılmasında Katılımcıların Beklentileri**

Lisansüstü danışmanlık sürecinde bilgi boyutu yeterliğini kazanmada öğrencilerin danışmandan beklentileri temasında bulgular alanın temel kaynaklarına (kitap, makale vb.) yönlendirme, çalışma ve uzmanlaşma alanına ilişkin kuramsal çerçeveyi çizme kodlarında yoğunlaşmaktadır. Danışmanların öğrencilerden beklentileri temasında öne çıkan kodlar ise temel kavramları ve kaynakları bütünsel biçimde okuma; eğitim felsefesi, sosyoloji ve psikoloji okuma; kuramı günlük hayatla ilişkilendirme olarak bulunmuştur. Katılımcıların öne çıkan kodlara yönelik ifadeleri şunlardır:

*“Öncelikle bir araya gelişlerde kısa anlatımlar yapmasını ve doğru kaynakları önermesini beklerim. Lisansüstü öğrencisi genellikle farkındalığı yüksek, gelişime açıktır. Bunu bilerek doğru kaynaklar önerilmeli ve sabredilmelidir” [Ö10]*

*“Bölük pörçük okumalar ya da birbirinden ayrı okumalar öğrencide bir kopukluk, bir alandan uzaklaşma ya da tek tek bilgilerin konması gibi bir duruma neden oluyor. Hâlbuki bütünsel bir bakış açısını kazanması için önce temelden okumalarını yapması gerektiğini düşünüyorum... Eğitim felsefesi bilmeyen kişinin eğitim politikasını ya da programı ya da bir diğer alanı anlaması daha zor, dolayısıyla bölük pörçük okumalar yerine alanın temel kavramlarının okunması gerektiğini düşünüyorum.” [D1]*

### **Danışmanlık Sürecinde Beceri Boyutu Yeterliliklerinin Kazandırılmasında Katılımcıların Beklentileri**

Öğrencilerin bilimsel araştırma becerisi yeterliğini kazanmada danışmandan beklentileri temasında elde edilen bulgularda öne çıkan kod araştırma sürecinin her aşamasında (konu ve yöntem belirleme, bulgular, tartışma ve sonuç raporlama) öğrenciye yol gösterip dönüt vererek yardımcı olarak bulunmuştur. Ayrıca bu tema altında kaynak ve veri analiz programları önermeli ile vakit ayırmalı kodları da yer almıştır. Danışmanların öğrencilerden beklentileri temasında ise her aşamasını danışmanı ile birlikte yürüterek bilimsel bir ürün ortaya koymalı, araştırma örneklerini etkin biçimde okuyarak belli kriterlere göre incelemeli kodlarında en fazla görüş bildirilmiştir. Katılımcılar öne çıkan kodlara yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Aşama aşama geri dönütler vermeli ve belli aralıklarla görüşmeler yapılmalı ve bu geri dönütler tartışılmalıdır. Çünkü öğrenciler bazen çalışmayı yürütürken zaman problemi yaşamaktalar bu sebeple belli aralıklarla görüşmeler yapılmalı. Ayrıca bir bütün olarak çalışmayı ele almak yerine giriş, yöntem, bulgular vb. bölümler halinde ilerlemek gerektiğini düşünüyorum. Yoksa öğrenci için işin içinden çıkılmaz bir hal almakta ve sağlıklı olmakta.” [Ö14]*

*“Evet, bu çok çetrefilli bir süreç, bu zor bir süreç. Burada birazcık önce benimle bir denemesi lazım bu süreci, önce tüm aşamalarını geçirmemiz lazım, özet nasıl yazılır, problem durumu nasıl yazılır, uygulamalı bir şekilde bir yayın üzerinden beraber bunu yürütmemiz lazım.” [D5]*

### **Danışmanlık Sürecinde Yetkinlikler Boyutu Yeterliliklerinin Kazandırılmasında Katılımcıların Beklentileri**

Bu alt problem kapsamında öğrencilerin “bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme”, “iletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazanma” ve “alana özgü yetkinlik kazanma” yeterliliklerini elde edebilmeleri için katılımcıların birbirlerinden beklentilerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmede öğrencilerin danışmandan beklentileri temasındaki bulgularda öne çıkanlar ihtiyaç duyulan konularda destek verirken, araştırmayla ilgili karar alma ve sorumluluğu öğrenciye vermeli; konu ve yöntemde kendi isteklerini dayatmadan öğrenciyle ortak karar almalı; fikirlerine açık olup değer vermeli kodları olmuştur. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmede danışmanın öğrenciden beklentileri temasındaki bulgularda ön plandaki kod ise danışmanla birlikte bir öğrenme-keşfetme sürecine girmeli, alanyazın taraması yapabileceği alanları ve nitelikli yayınları belirlemeyi kendi başına öğrenmeli gibi görüşler de yer almaktadır. Öne çıkan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Yine burada öğrenciye inanılmalı ve çalışmanın sorumluluğu kendisine yüklenmeli. Öğrencinin kendisi yürütmeli tamamını, kendisi karar vermeli yardıma ihtiyaç duyduğu noktalarda sorular eşliğinde, öğrenci o noktada bağımsız çalışmayı öğrenecektir.” [Ö4]*

*“Bağımsız çalışması tabii bizim rehberliğimizde oluyor ama kendisini birazcık serbest bırakıyorum, denesin bakalım, bir girsin sitelere, Web of Science’a girsin kendisi, Focus’a girsin, YÖKTEZ sayfasına girsin. Buradan bir kere iyi yayımla, kendi işine yarayacak yayımla yaramayacak yayını bir kere ayırt edebilmesi lazım, bunu biraz denemesi lazım kendisinin tabii.” [D5]*

İletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazanmada danışmandan beklentilerde görüşler bilimsel etkinliklere ilişkin bilgi vererek katılmaya teşvik etmeli, akademik dili kullanmada destek olmalı, öğrencinin akademik sosyal ağını genişletmeli kodlarında yoğunlaşmıştır. İletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazanmada danışmanların öğrencilerden beklentileri ile bu konudaki katkı, yardım ve önerileri temasında bulgular, beklentiler ile katkı yardım ve öneriler kategorilerinde gruplandırılmıştır. Beklentilerde yer alan bulgularda uygulama ve araştırma alanıyla etkileşim ön planda yer alan kod olmuştur. Ayrıca sunum yapma, veri toplama, görüşmeleri kayda alıp inceleme, bilimsel etkinliklere katılım gibi görüşler de bulunmaktadır. Katkı yardım ve önerilerde ise güven verme, akademik iletişimin önemine dair tecrübelerini anlatma ve buna yönlendirme, bilimsel



etkinliklere birlikte katılma ve buna teşvik etme, öğrencinin akademik sosyal ağını genişletme kodları bulunmaktadır. Ön plana çıkan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

*“İletişim ve sosyal konularda kendi katıldığı sempozyum olur, kongre olur, öyle şeylere bizi de yanında götürürse, davet ederse ya da bu tarz şeylerle ilgili bilgiler gidiyordur ona muhtemelen bizi de bilgilendirirse biz de katılabiliriz” [Ö3]*

*“İletişim sağlarken mesela dil diyoruz ya akademik dil kullanmadaki orada eksiklerimi belki düzeltebilir.” [Ö5]*

*“Yani ne kadar çok dışarıya yönelik iş, etkileşim imkânı olanağı sunarsa o kaçacak yer bulamaz, mecbur konuşacak mecbur iletişime geçecek. Gelişmeye açıksa da geliştirecek kapalıysa da zaten yanlış yerde olduğuna bakıp ayrılıyor” [D2]*

*“Kitaplarını okudukları hocalarla tanıştıyorum, akademisyen arkadaşlarımla tanıştıyorum Anabilim dalındaki hocalarla, danışmanlık sürecindeki ilişkilerini kesmemelerini, farklı üniversitelerden farklı araştırmacılarla sürekli iletişim halinde olmalarını, belki birlikte çalışma yürütmelerini, kendi hayatımdan örnekler vererek aktarıyorum.” [D4]*

Alana özgü yetkinlik kazanmada danışmanın rolü ve danışmandan beklentiler temasında öğrencilerin tamamı, danışmanın rolünün önemli olduğunu vurgulamış danışmanın rolünün önemli olduğunu kabul etmekle birlikte öğrencinin rolünün de önemli olduğuna dikkat çekenler olmuştur. Öğrencilerin danışmandan bu konudaki beklentilerine ilişkin bulgularda öne çıkan kodlar; alan bilgisini süzgecinden geçirerek en temel konu, kaynak ve araştırmalara yönlendirmeli, eğitim yönetimi alt alanlarında uzmanlaşmaya yardım ederek sınırlarını çizmeli olmuştur. Alana özgü yetkinlik kazanmada danışmanın öğrenciden beklentileri ve bu konudaki destekleme şekli temasında bulgular ise beklentiler ve destekleme şekli kategorilerinde toplanmıştır. Beklentilerde en fazla alanın temel kavramları ve alt alanlarına ilişkin okumalar yaparak bilgi sahibi olma kodunda görüş alınırken; destekleme şeklinde öne çıkan kod, kavramların diğer dersler ya da alanlarla ilişkisine yönelik analiz yaptırmaya olmuştur. Öne çıkan kodlara yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Danışmanımızın rolü burada önemli çünkü eğitim yönetimi alanı derya deniz, o bizim için aslında bir mercək, elekten geçiren bir süzgeç bizim için, özellikle hâkim olmamız gerekenleri belirten, anlatan kişi konumunda.” [Ö1]*

*“Yani okumalar yapacak, bu alan çok geniş bir alan, eğitim yönetiminin temel alanları var yönetim, denetim, ekonomi, planlama ve benzeri gibi. Bunun da öncelikle ülkemizde temel isimleri var Mustafa Aydın vb. başta olmak üzere” [D2]*

### **Danışmanlık Sürecinde Lisansüstü Yeterlilikleri Kazandırmada Katılımcıların Birbirlerinden Beklentilerinin Karşılama Durumu**

Öğrencilerin danışmandan beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgularda öğrencilerin çoğu beklentilerinin karşılandığını, küçük bir kısmı karşılanmadığını belirtmiş; bunda etkili olan faktörlerde ise öne çıkan kodlar akademik kariyer başarısından dolayı güven duyma, motive etme, gelişmiş sosyal yön, etkili ve sürekli iletişim, alan hâkimiyeti, samimi yaklaşım, bağımsız çalışmaya izin vererek cesaretlendirmesi olarak bulunmuştur. Beklentilerin karşılanmamasında etkili

faktörlere ilişkin bulgularda öne çıkan kodlar ise iletişim kopukluğu ve iş yoğunluğu olarak bulunmuştur. Ayrıca bu tema altında çalışma düzensizliği, yeterli dönüt vermeme, ertelemeci olma, ders yükü fazlalığı, danışan öğrenci sayısının fazlalığı, aynı şehirde olmama da bulunmaktadır. Ön plandaki kodlara ilişkin öğrenciler şunları söylemiştir:

*“Danışmanımın kariyeri çok önemli, çok dolu bir insan, profesör olduğu için değil, yani çok profesör var hoca olarak ama sürekli alanda aktif, tüm konulara hâkim, bir tek konu üzerinde çalışmaz, çok popüler de makaleleri var, yani kendi alanında çok yetkin bir hoca.” [Ö3]*

*“Hayır, danışmanımın yapması gerektiği işlerin yarısını bile yapmadığını düşünüyorum. Bunda duygusal da düşünmüyorum. Danışmanım randevu taleplerime dönüş yapmadı, bazen randevularımıza katılmadı.” [Ö10-YL]*

Danışmanların öğrencilerden beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgularda danışmanların çoğu beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Bu durumda etkili olan faktörlerde öne çıkan kodlar üzerine düşeni yaptıktan sonra beklentilerin karşılanacağını düşünme, usta-çırak ilişkisi içinde samimi yaklaşımla öğrenciyi kendine bağlama olurken; olumsuz ifadelerden kaçınırken olumlu yönleri övme, öğrenciye değer verme gibi kodlar yer almıştır. Danışmanlardan biri, bazı öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını belirterek bunda ekili faktörün sadece lisansüstü eğitim almış olma isteği olduğunu belirtmiştir. Danışmanların öne çıkan kodlara ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Evet, karşılandığını düşünüyorum çünkü bu sadece kâğıt üstünde ya da alelacele olsun bitsin, dostlar alışverişte görsün gibi düşünceyi asla takınmadım, takınmam da. Öğrenci bunu biliyor zaten ve şunu diyor, hocam siz çalıştıkça biz utanıyoruz daha fazla çalışmamız geliyor bu sefer.” [D5]*

*“Süreci sonlanma noktasına gelen, devam eden diğer öğrencilerim beklentilerimi sürecin başından beri fazlasıyla karşılıyorlar. Çünkü rehberliğimi iyi dinliyorlar, benim onlara gösterdiğim yolda iyi devam ediyorlar ve çok çabalıyorlar o yüzden de beklentimi karşılıyorlar.” [D4]*

*“Öğrencilerimden tabii belli bir kısmı benim beklentilerimi karşılamıyor çünkü sadece lisansüstü eğitim almış olmak onların amacı, bugüne kadarki deneyimlerimde” [D4]*

### **Danışmanlık Sürecinin Lisansüstü Yeterlilikleri Kazandırmada Daha Etkili Yönetilmesi için Öneriler**

Lisansüstü yeterlilikleri kazandırmada danışmanlık sürecinin geliştirilmesine yönelik öğrenci önerileri temasında bulgular öğrencilere, danışmanlara ve lisansüstü eğitim sistemine öneriler kategorilerinde gruplandırılmıştır. Öğrencilere öneriler kategorisinde bulgularda öne çıkan kodlar; alana hâkim olmak için çok okumalı, eksikliklerini tamamlamalı, bilimsel etkinliklere katılmalı, danışmanla iyi ve sık iletişim kurarak tavsiyelerini dinlemeli olmuştur. Danışmanlara öneriler kategorisinde bulgular yapıcı, destekleyici rehber ve motive edici bir tutum sergilemeli; iletişime önem vermeli; sık, detaylı ve düzenli dönüt vermeli; öğrenciyi değer vermeli ve ona saygı duymalı; öğrenciyi iyi tanıyarak, eksiklerini ve bireysel farklılıklarını bilmeli kodlarında yoğunlaşmıştır. Lisansüstü eğitim

sistemine öneriler kategorisinde ise en fazla üniversiteler danışmanlık yapabilecek nitelikte, yeterli sayıda öğretim üyesi almalı ve yetiştirilmelerinde hassas olmalı; öğrenciye danışman seçme hakkı verilmeli; danışman değişikliği kolaylaştırılmalı kodlarında görüş bildirilmiştir. Öne çıkan kodlara ait öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*“Öncelikle kendilerini alanda daha çok geliştirmeleri lazım, daha fazla okuma yapmaları lazım, olabildiğince seminerlere, konferanslara, panellere katılmaları gerekiyor, çünkü bu paneller, seminerler bizi daha da fazla ilerletiyor, akademik anlamda nerede olduğumuzu daha iyi görebiliyoruz.” [Ö7]*

*“Bir şeyler için mücadele veriyorsun hocam, okuldan çıkıp akşam eve gelip aileden bir şekilde ödün verip bir şeyler için uğraşıyorsun, dolayısıyla danışmanın bunun farkında olması bile mutlu ediyor.” [Ö2]*

*“Akademisyen seçiminde üniversiteler liyakatten ayrılmamalıdır. Bu, ülkenin mahvı ile sonuçlanabilir. Akademi, bir danışma merciidir, son noktadır.” [Ö10]*

Lisansüstü yeterlilikleri kazandırmada danışmanlık sürecinin geliştirilmesine yönelik danışman önerileri temasında bulgular öğrencilere, danışmanlara ve lisansüstü eğitim sistemine öneriler kategorilerinde gruplandırılmıştır. Öğrencilere öneriler kategorisinde bulgularda öne çıkan kodlar alana hâkim olmak için çok okumalı, danışmanıyla iyi bir iş birliği, iletişim ve eşgüdüm içinde tavsiyelerini dinlemeli şeklindedir. Danışmanlara önerilerde doktorayı bitiren kişi danışmanlık eğitimi almalı, bu konuda seminerlere katılmalı; bir süre önce kendisinin de aynı konumda olduğunu hatırlayarak yaşadığı zorluk ve yanlışları yaşatmamalı; öğrencinin çabasını takdir ederek motive etmeli; öğrenci ile düzenli iletişime geçerek çalışma takvimi oluşturmalı kodları öne çıkmıştır. Ayrıca bu kategoride detaylı, düzeyli ve yapıcı dönüt vermeli; öğrenciyi rahatlatacak bir tutum sergilemeli; başlangıçta nereden başlayacağı ve nasıl yapacağını göstererek öğrenme konusunda destek vermeli; bilimsel araştırma üretme konusunda öğrencisine rol model olmalı gibi görüşler de yer almıştır. Lisansüstü eğitim sistemine önerilerde öne çıkan kodlar anabilim dalındaki tüm danışmanlar eşgüdümlü ve paylaşımcı biçimde ekip olarak çalışmalı; değerlendirmeler yapmalı; öğrenci seçme yöntemleri gözden geçirilmeli olmuştur. Öne çıkan görüşlere yönelik ifadeler şunlardır:

*“Okuma alışkanlığını kazanması lazım akademik anlamda, biz o kavramları vereceğiz ama okuma alışkanlığı yoksa o verdiğimiz kitapları da okumuyor.” [D5]*

*“En temel önerim bir süre öncesinde aynı yerde kendilerinin de öğrenci olarak bulduklarını unutmamaları lazım. Kendileri ne çektirlerse onu çektirmeden, kendileri ne yanlışları gördülerse o yanlışlara devam etmeden hayatlarına, çalışmalarına devam etmeleri gerektiğini düşünüyorum, doğrusu da o zaten.” [D1]*

*“Daha katılımcı, daha paylaşımcı olmaya ihtiyaç var. Tüm çalışanların bir ekip olduğunun hissettirilmesi gerekiyor.” [D3]*

## Tartışma

Bu araştırma TYYÇ bağlamında lisansüstü eğitim sürecinde öğrenci-danışman ilişkilerini danışman ve öğrenci görüşleri üzerinden katılımcıların rolleri ve birbirlerinden beklentilerine odaklanılarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular katılımcıların lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlilikler çerçevesini oluşturan bilgi, beceri ve yetkinlikler boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında birbirlerinden beklentileri ve danışmanlık sürecinin etkili yönetimi bağlamında oluşan tema bulgularına uygun biçimde tartışılmıştır.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim almak amacıyla eğitim yönetimi alanını seçme nedenleri mezuniyet alanlarına yakın görme, yöneticilik yapmaları ya da yapmayı istemeleri, alan sorunlarına çözüm sunarak katkı sağlamayı düşünmeleri gibi mesleki nedenler yanında alanın geniş kapsamlı ve disiplinler arası oluşu gibi alana özgü nedenlerdir. Bulguların alanyazında yer alan problemlere çözüm bulma ve yönetim becerisi geliştirme (Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019) ile akademik kariyer yapma ve yönetici olma isteği (Aküzüm, 2016; Kahraman ve Tok, 2016) nedenleriyle benzer olduğu görülmektedir. Danışmanlar eğitim yönetimi alanını sistem sorunlarını çözmeye katkı sunmak istedikleri, alanın geniş kapsamlı ve disiplinler arası olması gibi alana özgü nedenlerden dolayı tercih etmişlerdir. Nitekim Başaran (2007) eğitim yönetimi programlarının yönetim problemlerine yönelik tecrübe kazandırma amacıyla için işevuruk bir içeriğe sahip olması gerektiğini vurgularken Sezgin vd. (2012), alan problemlerinin çözümüne ilişkin yeterliliklerin istenildiği gibi kazandırılması için alana ait kuramsal bilginin yoğunlaştırılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Katılımcıların benzer sebeplerden dolayı eğitim yönetimi alanını tercih etmiş olmaları, TYYÇ yeterliliklerini edindirmede daha uyumlu bir danışman-öğrenci etkileşimi ve uygulamaları konusunda avantaj olarak görülebilir.

Araştırmada öğrencilerin danışmanlık süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinde rehber, yönlendirici ve mentor olma, etkili ve iyi iletişim kurma, yeterli dönüt verme ve güvende hissettirme gibi olumlu değerlendirmeleri yanında; yeterli dönüt vermeme, yalnız hissettirme, sorumluluklarını yerine getirmeme, etkili iletişim kurmama gibi olumsuz değerlendirmeleri de olmuştur. Alanyazında benzer biçimde danışmanlığın entelektüel boyutu yanında ilgili ve arkadaşça olmaya odaklanan duygusal bir boyutu da içerdiği belirtilmekte (Boyce, Napper-Owen, Lund ve Almarode, 2019), eğitim sürecinin başlarındaki olumsuz dönütlerin öğrenme fırsatları sağladığı ve bu nedenle gelişme açısından olumlu olarak değerlendirilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Sambrook, Stewart ve Roberts (2008). Danışmanların danışmanlık süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri temasında ise bulguların samimi ve sıcak bir ortam oluşturma, üreteceği bilimsel ürünün kaliteli olmasını sağlama kodlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Barnes ve Austin (2009) de danışmanların sorumluluklarının öğrencilerinin başarılı bir araştırmacı olmasına yardımcı olmak ve profesyonel gelişimlerini desteklemek olduğunun farkında olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların danışmanın yeterince dönüt

vererek araştırma ürününün kalitesini sağlamasıyla samimi bir etkileşim kurması gerekliliği konusunda hemfikir olmaları, yeterlilikler çerçevesini öğrenciye edindirmede danışmanın araştırma becerisi yanında öğrenciye takındığı olumlu ve sıcak bir tutumun da etkili olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü eğitimde danışmanlığın katılımcılar için anlamına ilişkin sonuçlar, danışmanlığın anlamının öğrenciler için eğitimleri sürecinde rehberlik almak iken danışman için daha çok karşılıklı bir gelişme ve dönüşme süreci olduğunu göstermektedir. Ayrıca danışmanlar danışmanlığın ulaşılabilir olmak ve her anlamda rehberlik etmek olduğunu da düşünmektedir. Alanyazın bulguları öğrencilerin danışmanlarının rolünü nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları konusundaki farklılıklara dikkat etmenin adil lisansüstü eğitim deneyimleri yaratmak için önemli olduğunu gösterirken (Wofford vd., 2021); danışmanların büyük kısmının öğrencilerine karşı ilgili ve ulaşılabilir olmaya çalıştıkları da belirlenmiştir (Boyce vd., 2019). Danışmanlığın rehberlik etmek olduğu konusunda katılımcıların aynı fikirde olması danışmanlık sürecinin anlamına ilişkin buluşulan ortak paydayı göstermektedir.

Lisansüstü eğitim yeterliliklerini kazanmada öğrencilerin büyük kısmı alanda rehberlik yapma, motive etme ve bilimsel bir ürünü ortaya koymayı sağlamakla danışmanın rolünün önemli olduğunu düşünmektedir. Alanyazında benzer biçimde danışmanlar için rol model olma, güvenilir bilgi kaynağı olma (Barnes ve Austin, 2009) ve motive etme (Sezgin, 2002) rollerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Danışmanlar ise lisansüstü eğitim yeterliliklerini kazanmada öğrencinin rolünün bilimsel araştırma yapma isteği, çabası ve vakti olması, öğrenme odaklı olması ve zamanı iyi yönetmesi noktasında önemli olduğunu düşünmektedir. Benzer olarak Dilci (2019) nitelikli bilim adamı yetiştirebilmede lisansüstü eğitimin rolüne ilişkin şartlardan birinin öğrencinin bu konuda istekli olması sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve danışmanların birbirlerinin rolünün önemine vurgu yapmaları, TYYÇ kapsamındaki yeterliliklerin her iki tarafın çabası ve isteğiyle kazandırılabilceğini ortaya koymaktadır.

Lisansüstü yeterlilikler çerçevesinin bilgi boyutu yeterliliğini kazanmada öğrencilerin danışmanlardan beklentileri, alanın temel kaynaklarına (kitap, makale vb.) yönlendirme yaparak çalışma ve uzmanlaşma alanına ilişkin kuramsal çerçeveyi çizmeleridir. Danışmanların öğrencilerden beklentileri ise alanın temel kavramlarını ve kaynaklarını bütünsel biçimde okumaları; eğitim felsefesi, sosyoloji ve psikoloji okumaları; kuramları günlük hayatla ilişkilendirmeleridir. Bu bağlamda öğrenciler danışmanlardan bu temel kaynak ve kavramlara ilişkin yönlendirme yapmalarını beklerken; danışmanlar öğrencilerin yüzeysel ve ayrık okumalar değil kaynak ve kavramların birbirleriyle ilişkilerini de dikkate alarak bütünsel biçimde, derin okumalar yapmalarını beklemektedirler. Alanyazında, öğrenciler alanın tüm kaynaklarına aşina olamayacakları için danışmanın yönlendirmesinin önemli olduğu (Delamont, Atkinson ve Parry, 2004) ancak danışmanın

bir okuma listesi değil yalnızca alanyazının genel çerçevesine ilişkin öneriler sunabileceği belirtilmektedir (Hockey, 1997). Bilgi boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında alana ilişkin temel kavram ve kaynaklara ilişkin okumalar yapılması konusunda katılımcılar aynı fikirde olup bu konuda öğrencinin nitelikli çaba göstermesi ve danışmanların genel bir yönlendirme yapmasının kuramsal ve olgusal bilgi yeterliğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciye bilimsel araştırma becerisi kazandırmayı ifade eden beceri boyutu yeterliliklerinin kazandırılmasında öğrenciler, danışmanın araştırma sürecinin her aşamasında (konu ve yöntem belirleme, bulgular, tartışma ve sonuç, raporlama) öğrenciye yol gösterip dönüt vererek yardımcı olmasını beklemektedirler. Danışmanların öğrencilerden beklentileri ise öğrencinin her aşamasını kendisiyle birlikte yürüterek bilimsel bir ürün ortaya koyması, araştırma örneklerini etkin biçimde okuyarak belli kriterlere göre incelemesi olarak bulunmuştur. Katılımcıların beceri boyutu yeterliğinin bilimsel bir ürünün her aşamasını birlikte yürüterek öğrenciye kazandırılabilmesi konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Erdem (2012) danışmanın araştırma teknik yeterlilikleri ile bilimsel tutum ve davranışlarında öğrenciye rol model olması ve bu yeterlilikleri uygulamalı olarak göstermesinin önemini vurgulamakta; Guerin (2017) ise öğrencilerin alanyazın taramasını nasıl yapacaklarını kendilerine öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle grup eğitimi ile vermelerinin yararlı olacağını belirtmektedir. Andrew (2012) araştırma sürecinin uzaktan kontrolünün sağlanmasında telefon, sohbet, mesajlaşma, işaretlenmiş ekli belgeler içeren e-postalar gibi çoklu iletişim seçeneklerinin kullanılmasını önermiş; Palmer ve Gillaspay (2021) Covid-19 pandemisi şartlarıyla birlikte lisansüstü eğitimde danışmanlığın çevrim içi ortama taşınmasıyla bu alanda bir dijitalleşme sürecine girildiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda bilimsel araştırma becerisinin öğrenciye kazandırılması amacıyla araştırma süreci aşmalarının birlikte yürütülmesinde artık aynı şehirde olmanın bile gerekmediği, danışmanın organize edeceği düzenli çevrimiçi görüşmeler ve dönütlerle TYYÇ kapsamındaki bu yeterliğin kazandırılmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Öğrenciler bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğini kazanmak için çalışmaya ilişkin karar alma ve sorumluluğun kendilerine verilmesini ancak ihtiyaç duyduklarında danışmanın düzenli dönütlerle kontrolü de sağlamasını beklemektedirler. Danışmanlar da bu konuda öğrencilerle aynı fikirde olup, öğrencinin öncelikle araştırmanın sorumluluğunu üzerlerine almasını, bu deneyimi önce kendi başına yaşaması gerektiğini, destek beklediği yerde ise dönütlerle kontrol sağladıklarını bildirmişlerdir. Benzer biçimde alanyazında öğrencilerin bağımsız davranış göstererek yetkinliklerini ortaya koyabilecekleri belirlenmiş (Janssen vd., 2021), danışmanların müdahalelerinin rehberlik etme rolünden ileriye geçmeyerek kontrollerinin yönlendirme ve yol gösterme sınırları içerisinde kalması gerektiğinin altı çizilmiştir (Sever ve Ersoy, 2017). Araştırma sonuçları bağlamında öğrencilerin danışmanlarından yalnızca ihtiyaç duyduklarında çalışmaya ilişkin kontrolleri yaparak dönüt



vermelerini bekledikleri, bu durumun bağımsız çalışabilmeleri ve sorumluluk almalarında önemli olduğu söylenebilir.

İletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazanmada öğrenciler bilimsel çalışmalarını sunabilecekleri etkinlik ve ortamlara katılma, buralarda gereken akademik dili ve iletişim becerilerini kullanma ile akademik ve sosyal ağlarını genişletme konularında danışmanlarından destek beklemektedirler. Danışmanların öğrencilerden beklentileri ise uygulama ve araştırma alanıyla mümkün olduğunca çok etkileşimde bulunmaları, sunum yapmaları, veri toplamaları, görüşmeleri kayda alıp incelemeleri, bilimsel etkinliklere katılmalarıdır. Danışmanların öğrencilere bu konuda yaptıkları katkı, yardım ve öneriler ise güven verme, akademik iletişim kurmaya yönlendirme, bilimsel etkinliklere birlikte katılarak teşvik etme ve öğrencinin akademik sosyal ağını genişletmektir. Katılımcıların iletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazanma konusunda birbirlerinden beklentilerinin uyum içinde olduğu görülmektedir. Alanyazında danışmanlığın öğrenciyi uygun konferanslara katılma konusunda teşvik etmek ve kendi alanındaki araştırmacılarla tanıştırmak sosyal ağ yaratmak (Wisker, 2001), konferanslara katılma ve araştırma yayınlamada hakemlik süreçlerinde yardımcı olma gibi konuları da içerdiği vurgulanmaktadır (Boyce vd., 2019). Bu bağlamda danışmanın öğrenciyle bilimsel etkinliklere katılmada öncü olması, öğrenciyi akademik camia ile etkileşime geçirerek onun için potansiyel bir sosyal akademik sermaye yaratması yanında uygulama alanı ile iç içe olmasını sağlayarak iletişim, sosyal ve girişimcilik becerilerini geliştirmeye katkı sunması yeterliliklerin kazandırılmasında etkili unsurlar olarak görülmektedir.

Alana özgü yetkinlik kazanmada öğrenciler danışmanın rolünü önemli görmekte, danışmanın alan bilgisini süzgecinden geçirerek en temel kavram, konu ve kaynaklara yönlendirmesini; eğitim yönetimi alt alanlarında uzmanlaşmaya yardım ederek sınırlarını çizmesini beklemektedir. Danışmanlar da bu konuda öğrenciden alan kavramlarını ve alt alanlarını içine alan bütünlükle diğer alan, kuram ve ortamlarla ilişkili biçimde analiz yapabilecek derin okumalar yapmalarını beklemektedir. Bu yetkinliğin kazandırılmasında katılımcı beklentilerinin alana yönelik okuma yapma konusunda birleştiği görülmektedir. Bulgulara paralel biçimde öğrencinin eğitim sürecinin başlarında alanyazında nelerin önemli ve önemsiz olduğunu belirlemek için danışmanın bir tampon görevi gördüğü vurgulanmaktadır (Hartley, 2020). Bu doğrultuda öğrencinin alana özgü yetkinlik kazanmasında temel kavram ve konulara ilişkin derinlemesine okumalar yaparak yeterliğini elde etmesi ile danışmanın öğrencinin ilerleyeceği uzmanlık alanının sınırlarını belirlemeye yönelik rehberlik sunmasının gelecekteki araştırmacı kimliğine temel olabileceği söylenebilir.

Danışmanlık sürecinde lisansüstü yeterlilikleri kazandırmada katılımcıların büyük kısmı birbirlerinden beklentilerinin karşılandığı düşünmektedir. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasında etkili olan faktörler danışmanın akademik kariyerindeki başarısından dolayı güven



duyma, motive etme, gelişmiş sosyal yön, etkili ve sürekli iletişim, alan hâkimiyeti, samimi yaklaşım, bağımsız çalışmaya izin vererek cesaretlendirir. Benzer olarak Ferrer de Valero (2001), danışmanlarıyla yakın ve samimi ilişkiler geliştiren öğrencilerin diğerlerine göre daha kısa sürede eğitimlerini tamamladıklarını bildirmektedir. Bu bağlamda beklentilerin karşılanmasında sadece danışmanın akademik niteliği değil sıcakkanlı ve arkadaşça olması gibi samimi ilişkiler kurabilecek niteliklere sahip olmasının da öğrenciler için önemli olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin beklentilerinin karşılanmamasında etkili faktörler ise iletişim kopukluğu ve iş yoğunluğu, yeterli dönüt vermeme, danışan öğrenci sayısının fazlalığı ve aynı şehirde olmamadır. Alanyazında bu sonuçlara benzer bulgular olduğu görülmekte, danışmanların iletişim yönelimli davranmaları, olumlu bir çalışma iklimi ve araştırmacı yeterliğinin artırılması için ders ve iş yüklerinin azaltılması gerektiği (Dilci, 2019; Ödemiş-Keleş ve Tonbul, 2020) belirtilmektedir. Bu durum lisansüstü eğitim yeterliliklerinin kazandırılmasında danışmanların öğrenciye yeterli vakit ayırmaları için öğrenci sayısının makul sayıda tutulmasının önemine işaret etmektedir.

Lisansüstü yeterlilikleri kazandırma sürecinde danışmanların büyük kısmının öğrencilerden beklentilerinin karşılandığını belirlenmiş, bunda etkili olan faktörlerin başında üzerine düşeni yaptıktan sonra beklentilerinin karşılanacağını düşünme, usta-çırak ilişkisi içinde samimi yaklaşımla öğrenciyi kendine bağlama yer almıştır. Taylor, Vitale, Tapoler ve Whaley'in (2018) doktora eğitimi sürecinde danışmanın vereceği duygusal desteği öğrenciler tarafından arzu edilen bir nitelik olarak belirlemesi, lisansüstü eğitimde taraflar arasındaki informal ilişkilerin önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırmada lisansüstü yeterliliklerin kazandırılmasında danışmanlık sürecinin geliştirilmesine yönelik katılımcıların öğrencilere, danışmanlara ve sisteme önerileri de alınmıştır. Hem öğrenciler hem danışmanlar lisansüstü yeterliliklerin kazandırılmasında öğrencilere, alana yönelik çok okuma yapmanın yanında danışmanla iş birliği, etkili bir iletişim ve eşgüdüm içinde olmayı, danışman tavsiyelerine kulak vermeyi önermektedirler.

Öğrenciler danışmanlara yapıcı, destekleyici, rehber ve motive edici olmalarını; iletişime önem vererek öğrencilere sık detaylı ve düzeyli dönüt vermelerini; öğrenciye değer vermelerini ve saygı duymalarını; öğrenciyi iyi tanıyarak, eksiklerini ve bireysel farklılıklarını bilmelerini tavsiye etmektedirler. Alanyazında bulgulara benzer olarak yararlı ve zamanında geri bildirim, düzenli iletişimin, tarafların birbirlerinin yaptığı katkılara saygı duymayı gerektiren bir meslektaşlık ilişkisi (Boyce vd., 2019; Taylor vd., 2018) ile öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olunmasının önemi vurgulanmaktadır (White, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin danışmandan öncelikle olumlu rehberlik, etkili ve düzeyli dönüt ile bir yetişkin olarak saygı ve değer görmeyi bekledikleri, bu beklentilerin karşılanmadığı bir ortamda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği unutulmamalıdır.

Danışmanların meslektaşlarına önerileri ise doktorayı bitiren kişilerin danışmanlık eğitimi almaları, bu konuda seminerlere katılmaları, bir süre önce kendisinin de aynı konumda olduğunu hatırlayarak yaşadığı zorluk ve yanlışları yaşatmamaları, öğrencinin çabasını takdir ederek motive etmeleri, öğrenci ile düzenli iletişime geçerek çalışma takvimi oluşturmaları olmuştur. Alanyazında çoğu danışmanın danışmanlık yapmayı kendi öğrenci deneyimlerine ve meslektaş gözlemlerine dayanarak öğrendiği, yöneticilerin bu konuda standartlar getirerek danışmandan beklenenleri netleştirebilecekleri belirtilmektedir (Boyce vd., 2019). Diğer yandan Sezgin (2002) araştırmasında öğrenci algısına göre danışmanların ilgilenme ve kolaylaştırma rollerinin üst düzeyde olduğunu belirleyerek kolaylaştırıcı ve ilgili olmanın öğrenciler için önemini ortaya koymuştur. Lisansüstü yeterliliklerin kazandırılmasında danışmanlık eğitimi almanın ve öğrenciyle empati kurmanın, kolaylaştırmanın ve rol model olmanın önemi; bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasında dikkati çeken bir sonuç olarak görülmüştür.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim sistemine yaptıkları önerilerde üniversitelerin danışmanlık yapabilecek nitelikte, yeterli sayıda öğretim üyesi almaları ve yetiştirilmelerinde hassas olunması; öğrenciye danışman seçme hakkı verilmesi; danışman değişikliğinin kolaylaştırılması ve danışmanların denetlenmesi bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar üniversitelerde danışmanlık yapabilecek yeterlilikte öğretim üyesi sayısının az olmasının nitelikli bir lisansüstü eğitimden mahrum kalınmasına neden olduğunu (Bayar ve Duran, 2019; Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014), öğrencinin danışmanını seçebilmesinin ilişkilerde ve eğitim sürecinde başarıyı artıran bir unsur olarak kabul edildiğini belirtmektedir (Dilci, 2019; Sambrook vd., 2008). Ayrıca uluslararası bağlamda danışmanların resmi biçimde eğitilmesi ve izlenmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır (Halse, 2011).

Danışmanların lisansüstü eğitim sistemine önerileri ise anabilim dalındaki tüm danışmanların eşgüdümlü ve paylaşımcı biçimde ekip çalışmasıyla öğrencilere ilişkin değerlendirmeler yapmaları, öğrenci seçme yöntemlerini gözden geçirmeleri olmuştur. Araştırmalarda Anabilim Dalı Başkanlarının danışmanların rehberlik sorumluluğunu ve bu konuda yapabileceklerini bölüm toplantılarında tartışmaya teşvik edebileceği (Boyce vd., 2019), danışmanlıkla ilgili farklı disiplin normlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesinin danışmanlara yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Ferrer de Valero, 2001). Diğer yandan Tonbul'un (2019) araştırmasında lisansüstü öğrenci seçme sistemlerinin en iyi öğrencileri seçme ve yetiştirme konusunda yeterince etkili olmadığına ulaşılmış olması, yeterliliklerin etkili kazandırılması konusunda lisansüstü öğrenci seçme sistemlerinin gözden geçirilmesi gerekliliğine dikkati çekmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçları bütünsel biçimde değerlendirildiğinde TYİÇ'nin öngördüğü yeterliliklerin etkili biçimde öğrenciye kazandırılmasında danışmanların akademik ve bireysel niteliği,

öğrenciye karşı iletişimi ve tutumu, görev ve sorumluluk bilinçleri önemli olduğu kadar öğrencinin lisansüstü eğitim için istekli olup çaba göstermesinin, danışman tavsiyelerine uyarak planlı çalışmasının da aynı derecede önemli olduğu söylenebilir. Öğrenci ve danışmanların yeterliliklerin kazandırılmasında birbirlerinden beklentilerinin hemen hemen aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu durum geleceğin nitelikli akademisyen ve uygulamacılarının yetiştirilmesinde danışman-öğrenci iş birliğinin umut vadettiğini, bu uyumun yeterlilikler çerçevesini sağlamada işe koşulması gereken bir avantaj olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına yönelik sunulan öneriler ise şunlardır:

- Öğrencilere öngörülen lisansüstü yeterlilikleri etkili kazandırmak için danışmanlık süreçlerinde öğrencilere etkili bir iletişimle daha yeterli, düzeyli ve düzenli dönütler verilebilir; öğrencinin saygı ve değer görme gibi kişilik haklarının korunmasında ve danışmanlık sorumluluklarını yerine getirmede daha dikkatli olunabilir.
- Yeterlilikler çerçevesinin bilgi boyutu yeterliliklerinin ve alana özgü yetkinliğin daha etkili biçimde kazandırılması için danışmaların önerdiği okumaların, eğitim yönetiminin alt alanlarında, diğer disiplinlerde ve mevcut toplumdaki günlük hayat yansımaları yüz yüze veya çevrimiçi biçimde haftalık okuma gruplarında bütünsel olarak tartışılabilir.
- Beceri boyutu yeterliliklerinin daha etkin kazandırılmasında öğrencilerin araştırma örneklerini belli kriterlere göre inceledikleri, doğru ve yanlışları tartışabilecekleri bilimsel araştırma ekipleri oluşturulabilir; alandaki üst düzey dergilerde yayın yapma bir hedef olarak sunularak bu konudaki araştırma kalitesi ve öğrenci becerileri artırılabilir.
- Öğrencinin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğini elde etmesi için özellikle konu seçimi gibi araştırma kararlarını almada sorumluluk öğrenciye verilerek ihtiyaç duyduğunda düzenli dönütlerle kontrol sağlanabilir.
- İletişim ve sosyal konularda yetkinlik kazandırmak için öğrenci, uygulama çevresi (veri toplama; okulları ziyaret etme; müdürlerle, öğretmenlerle, yöneticilerle görüşme) ve akademik çevre (bilimsel etkinliklere katılarak sunum yapma, panel ve çalıştaylara katılma, yurtiçi-dışı projelere dâhil olma, farklı üniversite, anabilim dalındaki öğretim üyeleri ile tanışma, iletişim kurma) ile daha çok etkileşime geçmeye ve girişimci davranmaya teşvik edilebilir, bu konuda rol model olunabilir.
- Danışmanlık yapma hakkı belli kriterleri sağlayan öğretim üyelerine verilebilir, danışmanlara danışmanlık eğitimi verilmesi yasal düzenlemelerle resmileştirilebilir, düzenli aralıklarla danışman eğitimleri tekrarlanabilir.
- Danışmanlar ve tez yönetim süreci öğrenci ve öğretim üyelerinden oluşan üyelerce denetlenebilir; danışman ve öğrenci etkileşimi öğrenci bilgi sistemleri içerisindeki ortak

sayfalarda resmi şekilde yürütülerek denetimi kolaylaştırılabilir; öğrencinin danışmanını ve tez sürecini resmi olarak değerlendirmesine, kolay danışman seçimi ve değişikliği yapabilmesine imkân verilerek danışmanların lehine olan güçlerin dengelenmesi sağlanabilir.

- Öğrencilere yeterliliklerin kazandırılmasında danışmanlık sürecinin daha etkili yönetimi için danışmanlar anabilim dalı kapsamında düzenli ekip toplantıları yaparak süreç ve öğrenci değerlendirmeleri yapabilir.
- Araştırmada katılımcıların buldukları aşamaya göre (ders ve tez aşaması) farklı görüşler sunması da dikkat çektiğinden gelecek araştırmalarda ders ve tez aşamasındaki öğrenciler farklı örneklem grupları olarak düşünülebilir.

Nitel olarak tasarlanan bu araştırma, daha büyük bir popülasyona sahip danışman ve lisansüstü öğrenciler içerisinde sınırlı sayıda kişilere ait görüşleri yansıtmaktadır. Araştırmada danışman ve öğrencilerin birbirlerinden beklentilerine ve ilişkilerine TYYÇ yeterlilikleri bağlamında odaklanılmıştır. Bu araştırmadaki danışmanların tamamının erkek ve meslekteki toplam kıdemlerinin 15 yıldan fazla olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Araştırma, daha farklı bir örneklem ile farklı bağlamlarda gerçekleştirilebilir.

#### Kaynaklar

- Akbulut-Yıldırım, M. & Seggie, F. N. (2018). Yükseköğretim çalışmalarının akademik bir alan olarak gelişimi: Uluslararası ve ulusal düzeyde alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 357-367.
- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 85-108.
- Altbach, P. (2000). What higher education does right: A millennium accounting. *International Higher Education*, 32(4), 52-57.
- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2010). Tracking a global academic revolution, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 30-39.
- Andrew, M. (2012). Supervising doctorates at a distance: Three trans-tasman stories. *Quality Assurance in Education*, 20(1), 42-53.
- Barnes, B. J. & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Bayar, A. & Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 219-240.

- Bogle, D. (2010). *League of European Universities position paper: 'Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researcher for society'*. [www.leru.org/files/Doctoral-Degrees-beyond-2010-Training-Talented-Researchersfor-Society-Full-paper.pdf](http://www.leru.org/files/Doctoral-Degrees-beyond-2010-Training-Talented-Researchersfor-Society-Full-paper.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Boyce, B. A., Napper-Owen, G., Lund, J. L. & Almarode, D. (2019). Doctoral students' perspectives on their advisors. *Quest*, 71(3), 321-332.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswel, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (2004). *Supervising the doctorate: A guide to success*. London: McGraw-Hill.
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 693-707.
- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(3), 166-175.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time to degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Gazi Üniversitesi. (2021). *Sağlık bilimleri alanında tez danışmanlığı eğitimi*. <https://saglikb.gazi.edu.tr/view/GetMainNewsPage/265509/saglik-bilimleri-alaninda-tez-danismanligi-egitimi-27-nisan-2021> sayfasından erişilmiştir.
- Guerin, C. (2017). *Supervising research writing: Encouraging group development*. <https://supervisingphds.wordpress.com/2017/07/20/357-2/> sayfasından erişilmiştir.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Hartley, P. (2020). *Community Acuity (21): Working through transitions to support confidence and clarity*. <https://supervisingphds.wordpress.com/2020/01/07/community-acuity-21-working-through-transitions-to-support-confidence-and-clarity/> sayfasından erişilmiştir.
- Hockey, J. (1997). A complex craft: United Kingdom PhD supervision in the social sciences. *Research in Post-Compulsory Education*, 2(1), 45-70.

- Janssen, S., van Vuuren, M. & de Jong, M. D. (2021). Sense making in supervisor-doctoral student relationships: Revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738-2750.
- Kahraman, Ü. & Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakütük, K. (2009). Önsöz. K. Karakütük (Ed.), *Lisansüstü öğretim sistemleri içinde* (s. v). Ankara: Pegem.
- Kohlfeld, X. X., Lutz, D. J. & Boon, A. T. (2020). Ethicality of advisor motives in academic advising: Faculty, staff, and student perspectives. *J. Acad. Ethics*, 18, 333-346.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph. D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Luna, G. & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed*. Washington: ERIC Digest.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Neuman, L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar cilt I* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Ödemiş-Keleş, N. & Tonbul, Y. (2020, Ekim). *Eğitim yönetimi doktora tezlerinde üretilen bilginin, bilimin işlevleri açısından değerlendirilmesi*. VII. Euroasian Research Congress'de sunulan bildiri, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. (2006). Does advisement bring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451-476.
- Palmer, C. & Gillaspay, E. (2021). Digital shifting in doctoral supervision: Different routes to the same destination. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(6), 672-681.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: Higher Education Academy.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. B. Selçuk & B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.

- Sambrook, S., Stewart, J. & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision: A view from above, below and the middle. *Journal of Further & Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Serin, H. & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.
- Sever, I. & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 183-202.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, F., Kavgaç, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 161-169.
- Sezgin, Kılınç, A. Ç. & Kavgaç, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Sinclair, M. (2004). *The pedagogy of 'good' PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Southern Utah Üniversitesi. (2021). *Academic advising syllabus*. <https://www.suu.edu/advising/pdf/syllabus-godfrey.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, R. S., Vitale, T., Tapoler, C. & Whaley, C. (2018). Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: A view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors. *Studies in Higher Education*, 43(5), 854-866.
- Tonbul, Y. (2019). *Öğrenciler ve akademik tez danışmanları için lisansüstü eğitim kılavuzu*. Ankara: Akademisyen.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Danışman*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı. (2021). 2022 Ekim dönemi doçentlik başvuru şartları. <https://www.uak.gov.tr/Sayfalar/docentlik/basvuru-sartlari/2022/2022-ekim-donemi-docentlik-basvuru-sartlari.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- White, B. (2011). *Mapping your thesis: The comprehensive manual of the oryand techniques for masters and doctoral research*. Aust. Council for Ed. Research. <https://books.google.com.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Wisker, G. (2001). *The post graduate research handbook*. Basingstoke: Palgrave. <https://books.google.com.tr/> sayfasından erişilmiştir.



- Wofford, A. M., Griffin, K. A. & Roksa, J. (2021). Unequal expectations: First-generation and continuing-generation students' anticipated relationships with doctoral advisors in STEM. *Higher Education*, 82, 1-17.
- Yalçınkaya, M., Koşar, D. & Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.
- Yıldırım, H. & Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmi Gazete*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Zhao, C. M., Golde, C. M. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction, *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.

### Extended Summary

It is seen that higher education aims at the functions of education, scientific research, service to society (Yükseköğretim Kanunu, 2021), and raising the needed high-qualified workforce (Karakütük, 2009). It can be said that one of the important issues in the management of higher education is postgraduate education. One of the primary goals of graduate programs is to train independent researchers and academics who will lead the next generation of knowledge production (Wofford, Griffin and Roksa, 2021). Considering that the expert power of the advisor and the quality of the time he or she dedicates to the student are very important in developing the research skills and attitudes of the student (Li and Seale, 2007), the need to scrutinize the graduate advising process comes to the fore. With the National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (NQF-HETR), it is aimed to provide students with theoretical and factual knowledge, cognitive and applied skills, the ability to work independently and take responsibility, learning competence, field-specific competence, communication, and social competencies during the postgraduate education process (YÖK, 2010). However, it is stated in the studies that the students are insufficient in subjects such as being able to work independently, having sufficient theoretical knowledge, using research techniques and logical justification, technology literacy, and communication skills during the course phase (Sinclair, 2005) and that they do not receive sufficient support from their advisor at the level of expertise (Denicolo, 2004; Sezgin, Kavgacı and Kılınc, 2011). NQF-HETR refers to a system in which qualifications recognized by and associated with national and international stakeholders are structured in a certain order. In this framework, while master's education is defined at the 7<sup>th</sup> level, doctoral education is

defined as the 8<sup>th</sup> level, and while the knowledge dimension is theoretical and factual knowledge and cognitive and applied skills, the competency dimension consists of being able to work independently and taking responsibility, learning competency, communication and social competency, and field-specific competency (YÖK, 2010). The important issue is to determine to what extent these qualifications, which are organized based on the conditions required by today's information society, are given to graduates by the system, and to make necessary arrangements and updates (Sezgin et al., 2011).

The number of related studies was found insufficient although the literature on academic advising, which is one of the important elements of graduate education, reveals the importance of advising (Barnes and Austin, 2009; Bogle, 2010; Halse, 2011, Janssen, Van Vuuren and De Jong, 2021; Kohlfeld, Lutz and Boon, 2020; Paglis, Green and Bauer, 2006; Sezgin, 2002; Tonbul, 2019; Wofford et al. 2021; Zhao, Golde and McCormick, 2007) in the context of the National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey, which is an indicator of quality in higher education management (Sezgin et al., 2011). In the context of the National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey, the aim of the study is to reveal the student-advisor relations in the postgraduate education process by focusing on the roles of the participants and their expectations from each other through the opinions of the advisor and the student. The research was conducted as a phenomenology study based on qualitative research. The study of phenomenology explores the shared meaning of several people's lived experiences with a phenomenon or concept. The primary purpose of phenomenology is to reduce individual experiences about a phenomenon to a universal explanation (Creswell, 2021, p. 79). In the study, this research design was preferred since it aimed to reveal the phenomenon of "graduate advising" carried out in educational administration graduate programs in the context of NQF-HETR through the experiences and opinions of students and advisors holistically. The participants consist of faculty members working in the Division of Educational Administration, which is affiliated to the Department of Educational Sciences in three universities in Turkey, and graduate students who are studying or have studied in this field. In the research, there were 19 participants including 14 graduate students and 5 advisors. Participants were determined by using the maximum variation and criterion sampling methods from purposive sampling methods. The criteria used in the study were that the students had received at least one year of postgraduate advising from the same faculty member and that the advisors had done at least two years of postgraduate advising. By selecting participants of different types and qualities, maximum diversity was tried to be achieved. The students and advisors who composed the participants were given codes (S1, D2...). The data of the research was obtained through semi-structured interview forms created separately for graduate students and advisors. As a data collection technique, the interview technique, which is necessary for the individuals to express the

events and phenomena around them, and to reveal the emotions and behaviors that we cannot observe (Merriam, 2018, p. 86-110), was used. Interviews were conducted online at convenient times agreed with the participants, and the average duration of the interviews was 40 minutes. With the consent of the participant, audio recordings of the interviews were made. The data of the research was analyzed by content analysis and descriptive analysis. Some strategies were used to ensure validity and reliability in the study. Validity can be ensured by an expert's research-oriented external audit in evaluating the accuracy of the data obtained (Creswell, 2021, p. 252). At this point, to ensure content validity, the interview form was developed by presenting it to the field experts, and the research validity was supported by the strategy of including direct quotations from the participants (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 270). According to Creswell (2021, p. 255), reliability in qualitative research means consistency between the answers of more than one coder. In this context, control coding was done with multiple encoders via the diversity of researchers in the written speeches; and a consensus was reached among the coders in the creation of themes and categories. When the results of the research are evaluated holistically, the academic and individual qualities of the advisors, their communication with and attitude towards the student, and their sense of duty and responsibility are as important as the student's willingness to make an effort for graduate education, and it can be said that working in a planned manner by following the advisor's recommendations is also important. It is seen that the expectations of students and advisors from each other in acquiring competencies are almost in the same direction. It shows that advisor-student cooperation is promising in the training of qualified academics and practitioners of the future and that this harmony is an advantage that should be used in providing the framework of competencies. Giving more adequate and serious feedback to the students through effective communication during the advising processes is among the suggestions presented for the results of the research. There is also a need to be more careful in protecting the personal rights of the student such as being respected and valued, and in fulfilling the responsibilities of advising. In addition, to gain knowledge dimension competencies and field-specific competence more effectively, the daily life reflections of the readings suggested by the advisors in the sub-fields of educational administration, other disciplines, and the current society can be discussed holistically in weekly reading groups either face-to-face or online.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.10.2022 tarih ve E-77082166-604.01.02-492948 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

## Sosyal Bilgilerde Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlere Göre Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterlilik Düzeyi\*

### Social Sciences Teacher Education: Sufficiency Level of Pre-Service Education According to Teachers

Songül Bostancı, Eyüp Artvinli, Leyla Dönmez

#### Yazar Bilgileri

#### ÖZ

**Songül Bostancı**   
Bilim Uzmanı, Eskişehir  
Osmangazi Üniversitesi,  
[bostanjisngl@gmail.com](mailto:bostanjisngl@gmail.com)

**Eyüp Artvinli**   
Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[eartvinli@ogu.edu.tr](mailto:eartvinli@ogu.edu.tr)

**Leyla Dönmez**   
Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[leyla.donmez@ogu.edu.tr](mailto:leyla.donmez@ogu.edu.tr)

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesinde alan bilgisi, meslek bilgisi ve öğretim programı amaçları bazında alınan eğitimin yeterlilik düzeyini belirlemeyi ve bu alanlara yönelik yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştıran veri toplama aracı, Hatay ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenleri; “sosyal bilgiler” konularında ve “meslek bilgisi” konularında yeni bir eğitime “orta düzeyde” ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, bilgi teknolojisi, medya ve ekonomi gibi konular ile proje geliştirme, bilgi-teknolojilerinin etkin kullanımı ve özel gereksinimli bireyleri dikkate alan uygulamalara yönelik eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçları tespit edilerek hizmet öncesi bağlamında fakültelerdeki lisans ders programlarının bu ihtiyaç analizlerine göre güncellenmesi önerilmektedir.

#### Makale Bilgileri

#### ABSTRACT

**Anahtar Kelimeler**  
Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Hizmet Öncesi Eğitim  
Öğretmen Eğitimi

**Keywords**  
Social Sciences Education  
Pre-Service Education  
Teacher Education

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 13.02.2023  
Düzeltilme: 13.03.2023  
Kabul: 22.03.2023

This research aims to determine the level of sufficiency of the education received on the basis of pre-service education on subject matter, professional knowledge and the objectives of the curriculum of social sciences education, and to determine the level of the need for a new in-service education for these fields. This research is quantitative research with a descriptive relational survey model. In this context, the data collection tool that compares the pre-service education of social sciences teachers based on various variables applied to the social sciences teachers working in Hatay city. Depending on the findings, social sciences teachers stated that they need a new training in terms of “social sciences knowledge” and “professional knowledge” in a “medium level”. On the other hand, social sciences teachers stated that they need training on the subjects such as information technology, media and economy as well as on the project development, effective use of the information technologies, and practices that take into account individuals with special needs. In this direction, it is recommended to determine the needs of the teachers in service and to update the undergraduate curricula in the faculties in the context of pre-service education based on these needs analysis.

\* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yazılan tezden üretilmiştir. Üçüncü yazar çalışmadaki veri toplama aracının geliştirilmesi ve bulgular kısmında veri analizi için çalışmıştır.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Bostancı, S., Artvinli, E. & Dönmez, L. (2023). Sosyal bilgilerde öğretmen eğitimi: Öğretmenlere göre hizmet öncesi eğitimin yeterlilik düzeyi. *TEBD*, 21(1), 580-602. <https://doi.org/10.37217/tebd.1250444>

## Giriş

Değişim, toplumlar için kaçınılmaz bir olgudur. Değişim ise toplumlar için gelişimi sağladığı ölçüde önemlidir ve bunun yollarından birisi de eğitimidir. Nihayetinde “eğitim, toplumun eğitim gereksinimi için ortaya çıkmış” olmanın yanında, toplumu etkileyen ve toplumun yapısından etkilenen bir döngü içerisinde (Ada ve Küçükali, 2016, s. 188). Eğitim sistemi de toplumun kendisine olan güvenini yitirmemesi için, herkese ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini yetiştirme ve geliştirme fırsatı vermesi gerekmektedir (Özden, 2013, s. 2). Bu bağlamda toplumlar gelişime ayak uydurmak, varlıklarını sürdürmek ve küresel dünyanın gerekliliklerini yerine getirmek adına eğitim kalitesinin yükseltilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik olarak eğitim programları yenilenmekte, müfredatta değişiklik ve güncellemeler yapılmakta, öğretmen ve öğrenci rolleri yenilenen durumlara göre şekillenmektedir. Bu değişiklikler bütün ülkelerde “küresel birey” (Doğan, 2011, s. 406) olarak tanımlanan insan niteliklerine ulaşmada ve “eğitimin verimliliğini ve kalitesini nasıl artırabiliriz?” sorusuna en etkili yanıtı verebilmek adına yapılmaktadır. Buradan hareketle bazı ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların ve eğitim harcamalarının daha fazla, bazı ülkelerde ise eğitim sürelerinin daha az veya daha çok olduğunu görmek mümkündür. Nitekim Slovenya ve Hırvatistan’da orta-öğretime ayrılan kaynakların ve harcamaların fazla olduğu (Kılıçaslan ve Yavuz, 2019); Türkiye’de ise yıllık toplam eğitim süresinin, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü ortalamasının altında olduğu (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2017) görülmektedir. Diğer yandan eğitim sistemindeki yapılanmaların etki alanlarını inceleyen Hanushek ve Woessmann (2007) tarafından yapılan çalışmada, ekonomik büyüme oranı ile eğitim süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını, nitelikli bir eğitim ile ekonomik büyümenin arttığı belirtilmektedir. Yani toplumsal ve ekonomik alanlardaki olumlu gelişmelerin, eğitime ayrılan kaynaklardan ve sürelerden ziyade eğitimin niteliği ile bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Hedeflenen eğitim kalitesine ulaşmış ülkelere bakıldığında ise PISA projesinde Finli öğrencilerin elde ettiği başarının arkasında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine verilen önemin, ayrılan zamanın ve bütçenin ön planda olduğu görülmektedir (Eraslan, 2009). Sonuç olarak, eğitimde başarıyı yakalamış bu ülkeler, öğretmen yetiştirme süreçlerini asıl önemli nokta olarak görmüş ve bu alanda niteliğin artırılmasının gerekliliği içinde olmuşlardır (Artvinli, 2010, s. 2).

Kuşkusuz eğitim sisteminin niteliğinin, öğretmenlere ve öğretmenlerin eğitimine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Bruner (1977, s. 15) de bir eğitim programının başarısının öncelikle onu uygulayacak olan öğretmenler tarafından anlaşılmasına ve benimsenmesine bağlı olduğunu ifade ederken öğretmen eğitiminin eğitim kalitesinin temelini oluşturmadaki etkisine dikkat çekmektedir. Bu

araştırma kapsamında da sosyal bilgiler öğretmen eğitimi konusu incelenmiş, ancak bu konunun alanyazında çok az farklı açılardan yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin çoğu araştırmacı (Akhan, 2015a; Akşit, 2011; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), araştırmalarında sosyal bilgiler eğitimcilerinin alanda gördükleri sorunları ve daha etkin öğretmen olmak için çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Hizmet öncesinde lisans programlarının değerlendirildiği çalışmalarda, programın içeriğinin yetersiz ve uygulanmasında çeşitli sorunların olduğu, seçmeli derslerin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmesinin ilgi ve ihtiyaçları karşılamayacağı, sosyal bilgiler dersinin alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale getirilmesi, öğretmenlik uygulaması dersinin dördüncü sınıfla sınırlı kalmaması gerektiği önerilmiştir (Akhan, 2015; Yılmaz, 2010). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirildiği çalışmalarda ise hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendi alanları için gereksiz görüldüğü, üniversitede teorik olarak öğrenilen bilgilerin uygulama yaparak kazandıkları bilgilerden farklı olduğu, lisans öğrenimlerinin öğretmenlik mesleğini icra ettikleri süreçlere hazırlama açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akhan, 2015a; Akşit, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Dolayısıyla bu tür durumlarda öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarını bekleyerek binlerce öğrencinin nitelikli eğitim alma imkânının da olamayacağı göz önüne alınmalıdır.

### **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hizmet Öncesi Eğitim**

Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sürecindeki yapılanmalar incelendiğinde 1968 yılından beri öğretim programlarında yer alan sosyal bilgiler dersi lisans programı üç defa güncellenmiştir. Çağın ihtiyaçları doğrultusunda güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına uygun olarak da öğretmen yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu yeterlilikler alan bilgisi, meslek bilgisi ve pedagojik yeterlilikler çerçevesinde oluşturulmuştur.

Nitekim 1998 yılında hazırlanan sosyal bilgiler lisans programı öğretmen istihdamını artırmak adına yan alan uygulamasına tabi tutulmuştur. Bir başka deyişle, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlere, mezun olduklarında Türkçe dersi verebilecekleri şekilde lisans programları oluşturulmuştur. Ancak öğretmen yetiştiren kurumların sayısının artması ile 2005 yılında alınan karar doğrultusunda eğitim fakülteleri mezunlarının yan alan ataması ortadan kaldırılmıştır. 1998 yılında uygulanan sosyal bilgiler lisans programı 2006 yılında değiştirilmiş (YÖK, 2007) ve daha sonra 2018 yılında güncellenmiştir. Daha sonra ise 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiş olup bu tarihten itibaren programların güncellenmesi ilgili kurulların kendi takvim, imkân ve amaçlarına bırakılmıştır.



2006 yılı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı kuramsal bilgi ağırlıklı ve genel kültürü ön plana çıkararak bir yaklaşımla hazırlanmıştır. 2018 yılı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı (YÖK, 2018) ise öğretmenlik meslek bilgisini önemseyen ve bu doğrultuda alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu bakımdan en son 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında, meslek bilgisi ders saatleri artırılmış, genel kültür ve alan bilgisi ders saatleri azaltılmıştır. Yine seçmeli ders sayısı artırılmış ve öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitlilik artırılmıştır. Örneğin, 2016 yılında bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamalara yönelik “Özel Eğitim” adı altında lisans programında yer alan seçmeli ders, 2018 yılında, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu”, “Öğrenme Güçlüğü”, “Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama” ve “Kapsayıcı Eğitim” dersleri olarak ayrı seçmeli dersler oluşturulmuştur. Bununla birlikte, 2018 yılı lisans programı 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi ve iletmeyi hedefleyen bir anlayışla hazırlanmıştır. Ancak uygulama kısmı kişisel inisiyatifte bırakıldığından, uygulama sürecine ilişkin etkili ve verimli çözümlere ihtiyaç duyulduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Akarsu, Yılmaz ve Geçit, 2020; Turan, 2018).

2018 yılı lisans programlarının güncellenmesi sırasında daha önce sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan, “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, Çağdaş Dünya Tarihi, Ülkeler Coğrafyası, Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Temel Hukuk, Sanat ve Estetik, İnsan İlişkileri ve İletişim, Ekonomi, Günümüz Dünya Sorunları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sosyal Proje Geliştirme, Drama, Meslek Bilgisi Okul Deneyimi, Program Geliştirme, Bilgisayar” gibi dersler zorunlu ders programından çıkarılmıştır (Sağdıç, 2018). Akarsu vd.’nin (2020) ifade ettiği gibi disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler dersinin bu özelliği çoğunlukla kısıtlanmış ve teknoloji ile eğitimin içe olduğu bir dönemde Bilgisayar dersi zorunlu bir ders olmaktan çıkarılmıştır.

Sonuç olarak bu programların verimliliği ve öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerin ölçülmesi öğretmenler tarafından ne kadar benimsendiğine ve uygulandığına da bağlıdır (Güler, 2003, s. 72). Araştırmanın başında da bahsedildiği gibi bir eğitim sisteminin verimliliği onu uygulayacak öğretmenlere bağlıdır. Bu bakımdan öğretmen eğitimi süreçleri niteliği yüksek bir sisteme gerek duymaktadır.

Bu nedenlerle öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda yapılanmaların sağlanması nitelikli eğitimin oluşmasında fayda sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen ve eğitim süreci bir bütündür. Bu durum öğretmen eğitim süreçlerinin beraber incelenmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi süreçlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi olarak karşılaştırıldığı ve aradaki farkların ortaya konulduğu araştırmalara alanyazında rastlanmaması ve alanyazındaki araştırmaların sonuçlarının, sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde hala bir eksiklik

olduğuna vurgu yapması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiğine de işaret etmektedir. Sonuç olarak etkili ve güncel bir sosyal bilgiler öğretmen eğitiminin planlanması açısından görev başındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimin, göreve başladıktan sonra ne düzeyde yeterli olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır.

Bu amaçla araştırmanın problem cümlesini, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyi ile yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Yukarıdaki ana problem cümlesine şu alt problemlerle yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler konuları, öğretmenlik meslek bilgisi konuları ve sosyal bilgiler dersi programının amaçlarına ilişkin aldıkları hizmet öncesi eğitimin yeterlilik düzeyi nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler konuları, öğretmenlik meslek bilgisi konuları ve sosyal bilgiler dersi programının amaçları boyutlarına ilişkin aldıkları hizmet öncesi eğitimin yeterlilik düzeyi ile aynı konularda yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Tarama, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2017, s. 109). Yani araştırmaya konu olan mevcut durum olduğu gibi aktarılır ve değiştirme çabası gösterilmez. Burada önemli olan nokta durumu uygun bir biçimde gözlemlemek, incelemek ve belgeleyebilmektir. Genel olay taramaları sınıflandırma grubunda yer alan ilişkisel tarama modeli ise “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”. Bu araştırma modeli ile değişkenlerin beraber değişip değişmediği veya değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2017, s. 109-114). Bu bakımdan araştırmada başta sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi aldığı eğitime ilişkin “sosyal bilgiler konuları-öğretmenlik meslek bilgisi-sosyal bilgiler dersi öğretim programı amaçları” boyutundaki görüşleri ve bu konularda yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Hatay il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplanması amaçlanan Hatay ilinde bulunan ortaokulların sayısı 396 ve bu okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı 589’dur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Hatay ilinde görev yapan 589 sosyal bilgiler öğretmenine gönderilmiş olup evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ölçme aracına yalnızca 200 öğretmen yanıt vermiştir. Ölçme aracı uygulamasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçme Aracına Yanıt Veren Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri

<i>Özellikler</i>	<i>Dağılımlar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	82	41,0
	Erkek	118	59,0
Görev Yeri	İl Merkezi	56	28,0
	İlçe Merkezi	95	47,5
	Köy	49	24,5
Öğrenim Durumunuz	Lisans	179	89,5
	Yüksek Lisans	21	10,5
Okuttuğunuz Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10-20	31	15,5
	21-30	116	58,0
	31-40	46	23,0
	41 ve Üzeri	7	3,5
Hizmet Yılı	1-5	63	31,5
	6-10	44	22,0
	11-15	44	22,0
	16-20	27	13,5
	<b>Toplam</b>	200	100

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için iki bölümden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik “Öğretmenlerin Demografik Bilgileri” ikinci bölümde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştıran ve ihtiyaç analizini hedefleyen sorular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında oluşturulan formun birinci bölümü, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı, sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan yerleşim bölgesi değişkenlerini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Formun ikinci bölümü ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi öğretim programı amaçlarına, alan bilgisine, öğretmenlik meslek bilgisine yönelik sahip olduklarını düşündükleri yeterlilik düzeyini belirlemek ve geleceğe yönelik ihtiyaç duydukları eğitim ihtiyacı analizini yapabilmek için geliştirilmiştir.

Ölçme aracının ikinci bölümü olan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi İhtiyacı Ölçme Aracı” soruları kendi içinde üç başlığa ayrılmıştır. İlk aşamada “Sosyal Bilgiler Dersi Konularında” üniversite eğitimi süresince alınan eğitimin yeterlilik düzeyi; ikinci aşamada, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” hususunda üniversite eğitimi süresince alınan eğitimin yeterlilik düzeyini kapsamaktadır. Ölçme

aracının bu kısmında yer alan sorular, 2007 yılında Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve yine 2017 yılında MEB-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine göre oluşturulmuştur (MEB, 2017). Bu kısımdaki sorular toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü aşamada ise “Sosyal Bilgiler Dersi Programının Amaçları” hususunda üniversite eğitimi süresince alınan eğitimin yeterlilik düzeyi soruları yer almıştır. Bu aşamada yer alan sorular ise 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı amaçlarının (MEB, 2018) soru haline getirilmesinden elde edilmiştir. Bu üçüncü aşamada 18 maddeden oluşan sorular yer almıştır.

Toplamda 66 soruluk bir madde havuzu oluşturulduktan sonra ilgili ölçme aracı, sosyal bilgiler alanında uzman üç akademisyen, dört sosyal bilgiler öğretmeni ile ölçme aracının açıklık ve anlaşılabilirlik ölçütleri açısından iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak ölçme aracı sorularının daha anlaşılır olması için bu yönde düzenleme yapılmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için Hatay ili dışında görev yapan 77 sosyal bilgiler öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucu Cronbach Alpha=0,987 ve KMO değeri, .612 olarak bulunmuştur. Barlett bütünlük testi sonucu ise .00 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Ölçme aracı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında alınan resmi araştırma izni sonrasında Hatay ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Dünyayı ve ülkemizi her açıdan etkileyen salgın sürecinden dolayı ölçme aracına yalnızca internet üzerinden erişim sağlanabilmiştir. Yine bu sebepten dolayı yalnızca okul müdürleri ile iletişim kurulmuş ve ölçme aracı linki MEB araştırma izin belgesi ve etik kurul izin belgesi ile okul müdürüne teslim edilerek ölçme aracının okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşması sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme aracındaki bilgilerine ait analizlerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları puanların, öğretmen görüşleri arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ikili değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu) için t-testi, üç ve daha fazla olan değişkenler için ise (hizmet yılı, sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan yerleşim bölgesi) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında fark bulunduğu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için Scheffe testleri uygulanmıştır.

Gruplar arasında normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik tekniklerden Games-Howell kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen eğitimi ihtiyaç analizinin tespiti için yapılan bu araştırmada, demografik değişkenler gruplandırılmış ve ölçme aracı 5'li Likert sistemiyle puanlanmıştır. Ölçme aracında bulunan cümlelerin karşısında yer alan seçenekler ve buna ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibidir (Bulut, 2006).

**Tablo 2.** Ölçme Aracı Likert Tipi Tablosu

<i>Seçenekler</i>	<i>Puan</i>	<i>Puan Aralıkları</i>
Hiç	1	1.00-1.80
Düşük	2	1.81-2.60
Orta	3	2.61-3.40
Yüksek	4	3.41-4.20
Çok yüksek	5	4.21-5.00

p<.05

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri

Bu bölümde “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler konuları, öğretmenlik meslek bilgisi konuları ve sosyal bilgiler dersi programının amaçlarına ilişkin aldıkları hizmet öncesi eğitimin yeterlilik düzeyi nedir?” alt probleminden elde edilen bulgular yer almaktadır. Üniversite eğitimi süresince alınan “sosyal bilgiler konularının” değerlendirilmesine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve ortalama ( $\bar{x}$ ) verilerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Hizmet Öncesinde “Sosyal Bilgiler Konularında” Alınan Eğitimin Yeterlilik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

A) Üniversite eğitiminiz süresince “sosyal bilgiler dersi konularında” aldığınız eğitimin yeterlilik düzeyi nedir?	<i>Seçenekler</i>										$\bar{x}$
	<i>Hiç</i>		<i>Düşük</i>		<i>Orta</i>		<i>Yüksek</i>		<i>Çok yüksek</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
İnsan İlişkileri ve İletişim	6	3,0	28	14	93	46,5	69	34,5	4	2	3,18
İnsan Hakları ve Demokrasi	8	4	35	17,5	80	40	64	32	13	6,5	3,19
Medya Okuryazarlığı	27	13,5	68	34	62	31	39	19,5	4	2	2,62
İslam Öncesi Türk Kültürü ve Tarihi	1	5	27	13,5	71	35,5	84	42,0	16	8	3,43
Türk-İslam Devletleri Tarihi ve Kültürü	2	1	27	13,5	86	43	68	34	16	8	3,34
Orta Çağ Tarihi	4	2	30	15	83	41,5	70	35	13	6,5	3,29
Osmanlı Tarihi	3	1,5	33	16,5	63	31,5	76	38	25	12,5	3,43
Türk Kültür Coğrafyası	2	1	40	20	76	38	61	30	21	10	3,29
Yeni ve Yakın Çağ Tarihi	5	2,5	36	18	72	36	74	37	13	6,5	3,27
Ekonomi ve Girişimcilik	19	9,5	56	28	82	41	35	17,5	7	3,5	2,77
Çevre Eğitimi	18	9	36	18	67	33,5	61	30,5	16	8,0	3,10
Nüfus ve Göç	5	2,5	28	14	71	35,5	72	36	23	11,5	3,40

Harita Bilgisi ve Uygulamaları	7	3,5	31	15,5	72	36	72	36	17	8,5	3,30
Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği	6	3	28	14	75	37,5	64	32	27	13,5	3,39
Türkiye Beşerî ve Ekonomik Coğrafya	7	3,5	18	9	66	33	78	39	31	15,5	3,54
Türkiye Fiziki Coğrafyası	8	4	18	9	66	33	81	40	27	13,5	3,50
Afetler ve Afet Yönetimi	18	9	44	22	74	37	50	25	14	7	2,99
Bilim, Teknoloji ve Toplum	24	12	40	20	83	41,5	36	18	17	8,5	2,91
Karakter ve Değer Eğitimi	24	12	34	17	75	37,5	52	26	15	7,5	3,00
Günümüz Dünya Sorunları	10	5	42	21	67	33,5	62	31	19	9,5	3,19
Küreselleşme ve Toplum	13	6,5	47	23,5	75	37,5	49	24,5	16	8	3,04
Arkeoloji ve Sanat Tarihi	9	4,5	41	20,5	75	37,5	58	29	17	8,5	3,16

Üniversite eğitimi süresince alınan “sosyal bilgiler konularına” ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu bölümde, genelin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3,19) olup, eğitimi “orta” düzeyde yeterli bulmuşlardır. Yine sosyal bilgiler konularında alınan eğitimin yeterlilik düzeyine ilişkin en az işaretlenen yüksek ve çok yüksek maddeleri incelendiğinde; %21 oranında en az yeterlilik “Ekonomi ve Girişimcilik”, ardından %21,5 oranı ile “Medya Okuryazarlığı” ve %26,5 oranı ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” konularına aittir.

Üniversite eğitimi süresince alınan “öğretmenlik meslek bilgisinin” değerlendirilmesine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve ortalama ( $\bar{x}$ ) verilerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Hizmet Öncesinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Konularında” Alınan Eğitimin Yeterlilik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

B) Üniversite eğitiminiz süresince öğretmenlik meslek bilgisi konularında aldığınız eğitimin yeterlilik düzeyi nedir?	Seçenekler										$\bar{x}$
	Hiç		Düşük		Orta		Yüksek		Çok Yüksek		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	3,13
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısı	6	3	34	17	84	42	62	31	13	6,5	3,21
Sosyal Bilgiler Öğretim Sürecinin Planlanması	4	2	39	19,5	81	40,5	60	30	13	6,5	3,19
Sosyal Bilgilerde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi	4	2	40	20	86	43	57	28,5	12	6	3,16
Sosyal Bilgilerde Etkili Öğretim, Yöntem ve Teknikleri	5	2,5	37	18,5	85	42,5	59	29,5	14	7	3,20
Bilgi-İletişim Teknolojilerinin Etkin Kullanımı	13	6,5	54	27	79	39,5	46	23	8	4	2,91
Sosyal Bilgilerde Proje Geliştirme Teknikleri	28	9	53	26,5	81	40,5	39	19,5	8	4	2,82
Öğrencilerle Etkin İletişim Kurabilme	3	1,5	36	18	72	36	66	33	23	11,5	3,35
Sosyal Bilgilerde Etkili Olan Öğrenme Teorileri	7	3,5	46	23	84	42	50	25	12	6	3,07
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlara Uygun Etkinlik Tasarlama	12	6	38	19	87	43,5	47	23,5	16	8	3,08
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazanım İçeriklerine Uygun Analiz Yapabilme	12	6	34	17	93	46,5	50	25	11	5,5	3,07
Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulama Yapabilme	28	14	51	25,5	75	37,5	36	18	10	5	2,74

Rehberlik	10	5	43	21,5	83	41,5	53	26,5	11	5,5	3,06
Sınıf Yönetimi	5	2,5	25	12,5	78	39	72	36	19	9,5	3,37
Öğrencilerin Eleştirel Becerilerini Geliştirebilme	10	5	41	20,5	75	37,5	58	29	14	7	3,12
Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirebilme	12	6	36	18	80	40	62	31	10	5	3,11
Öğrencilerin İletişim ve Empati Becerisini Geliştirebilme	8	4	33	16,5	79	39,5	62	31	18	9	3,24
Öğrencilerin Problem Çözme Becerisini Geliştirebilme	6	3	43	21,5	80	40	60	30	10	5	3,12
Öğrencilerin Karar Verme Becerisini Geliştirebilme	7	3,5	46	23	77	38,5	60	30	10	5	3,10
Öğrencilerin Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisini Geliştirme	9	4,5	33	16,5	76	38	71	35,5	11	5,5	3,21
Öğrencilerin Girişimcilik Becerisini Geliştirme	14	7	42	21	84	42	53	26,5	7	3,5	2,98
Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme	4	2	31	15,5	84	42	68	34	13	6,5	3,27
Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme	3	1,5	31	15,5	84	42	69	34,5	13	6,5	3,29
Öğretim Sürecinde Uygulanan Ölçme Aracından Elde Edilen Verileri Değerlendirebilme	5	2,5	32	16	88	44	64	32	11	5,5	3,22
Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenilenleri Değerlendirme	4	2	27	13,5	89	44,5	66	33	13	6,5	3,28
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma	7	3,5	44	22	88	44	46	23	15	7,5	3,09
Öğretimde Planlama	6	3	35	17,5	85	42,5	60	30	12	6	3,18

Üniversite eğitimi süresince “öğretmenlik meslek bilgisi” konusunda alınan eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu bölümde, genelinin ortalaması ( $\bar{X}=3,13$ ) olup, eğitimi “orta” düzeyde yeterli bulmuşlardır. Yine meslek bilgisi konularında alınan eğitimin yeterlilik düzeyine ilişkin en az işaretlenen yüksek ve çok yüksek maddeleri incelendiğinde; %23 oranında en az yeterlilik “Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulama Yapabilme”, ardından %23,5 oranı ile “Sosyal Bilgilerde Proje Geliştirme Teknikleri” konularına aittir.

Üniversite eğitimi süresince alınan “sosyal bilgiler öğretim programı amaçları” değerlendirilmesine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve ortalama ( $\bar{X}$ ) verilerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Hizmet Öncesi Eğitimde “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Amaçları Konusunda” Alınan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

C) Üniversite eğitiminiz süresince sosyal bilgiler öğretim programı amaçları konusunda aldığınız eğitimin yeterlilik düzeyi nedir?	Seçenekler										$\bar{x}$
	Hiç		Düşük		Orta		Yüksek		Çok Yüksek		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlama	1	5	19	9,5	56	28	88	44	36	18	3,69



Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmalarını sağlama	4	2	21	10,5	65	32,5	70	35	40	20	3,60
Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmelerini sağlama	4	2	31	15,5	62	31	68	34	35	17,5	3,49
Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmelerini sağlama	2	1	21	10,5	73	36,5	69	34,5	33	16,5	3,55
Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmelerini sağlama	4	2	23	11,5	76	38	71	35,5	26	13	3,46
Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmalarını sağlama	5	2,5	28	14	72	36	64	32	31	15,5	3,44
Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarını sağlama	6	3	34	17	74	37	64	32	22	11	3,31
Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramalarını sağlama	7	3,5	39	19,5	75	37,5	60	30	19	9,5	3,22
Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmalarını sağlama	7	3,5	25	12,5	77	38,5	62	31	29	14,5	3,40
Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamalarını sağlama	5	2,5	28	14	80	40	63	31,5	23	11,5	3,35
Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmalarını sağlama	7	3,5	36	18	86	43	51	25,5	20	10	3,20
Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmelerini sağlama	9	4,5	29	14,5	81	40,5	60	30	21	10,5	3,27

Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmelerini sağlama	5	2,5	31	15,5	85	42,5	61	30,5	17	8,5	3,27
Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmelerini sağlama	4	2	32	16	83	41,5	60	30	21	10,5	3,31
İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemelerini sağlama	2	1	30	15	71	35,5	68	34	28	14	3,45
Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmelerini sağlama	2	1	23	11,5	72	36	76	38	26	13	3,50
Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermelerini sağlama	3	1,5	29	14,5	73	36,5	66	33	29	14,5	3,44
Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlama	6	3	32	16	76	38	60	30	25	12,5	3,33

Üniversite eğitimi süresince “sosyal bilgiler öğretim programının amaçları” konusunda alınan eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu bölümde, genelinin ortalaması ( $\bar{X}=3,40$ ) olup, eğitimi “orta” düzeyde yeterli bulmuşlardır. Yine sosyal bilgiler öğretim programı amaçları konularında alınan eğitimin yeterlilik düzeyine ilişkin en az işaretlenen yüksek ve çok yüksek maddeleri incelendiğinde; %35,5 oranı ile “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmalarını sağlama” (%25,5 yüksek, %10 çok yüksek) konusuna aittir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Aldıkları Eğitim ile Hizmet İçinde Yeni Bir Eğitime İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde, “sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesinde sosyal bilgiler konuları, öğretmenlik meslek bilgisi konuları ve sosyal bilgiler dersi programının amaçları boyutlarına ilişkin aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyi ile aynı konularda yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” alt probleminde elde edilen bulgular yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “sosyal bilgiler konularında” hizmet öncesinde aldıkları eğitim ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Paired-Samples T-Testi (Bağımlı Grup T-Testi) yapılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal Bilgiler Konularında Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Ortalama Puanların Paired-Samples T-Testi Sonuçları

<i>Ölçüm Konusu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hizmet Öncesi Yeterlilik Düzeyi	200	3,19	.72	199	4,75	.000
Hizmet İçi İhtiyaç Düzeyi	200	2,80	.73			

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde ( $p<.05$ ), öğretmenlerinin sosyal bilgiler konularında hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyi ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet öncesinde puan ortalaması 3,19 iken hizmet içi puan ortalaması 2,80'e düşmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal bilgiler konularında yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin düşük olduğu yönündedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin sosyal bilgiler konularında hizmet öncesi "Medya Okuryazarlığı" puan ortalaması 2,62 iken hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma oranları 3,21'e yükselmiştir. Yine aynı şekilde "Ekonomi ve Girişimcilik" puanı ortalaması hizmet öncesinde 2,77 iken hizmet içinde 2,95'e yükselmiş, "Bilim, Teknoloji ve Toplum" puan ortalaması hizmet öncesinde 2,91 iken hizmet içinde 2,98'e yükselmiştir. Bulgular, hizmet öncesi sosyal bilgiler konularında alınan eğitimin yeterlilik düzeyi ile hizmet içi sürecinde bu konularda yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık yeni bir eğitime ihtiyaç duyulduğu yönündedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, "meslek bilgisine" ilişkin hizmet öncesinde aldıkları eğitim ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Paired-Samples T-Testi (Bağımlı Grup T-Testi) yapılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Meslek Bilgisine Yönelik Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Ortalama Puanların Paired-Samples T- Testi Sonuçları

<i>Ölçüm Konusu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hizmet Öncesi Yeterlilik Düzeyi	200	3,13	.78	199	3,41	.001
Hizmet İçi İhtiyaç Düzeyi	200	2,81	.80			

\*p&lt;.05

Tablo 7 incelendiğinde ( $p<.05$ ), öğretmenlerinin meslek bilgisine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyi ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Hizmet öncesinde puan ortalaması 3,13 iken hizmet içi puan ortalaması 2,81'e düşmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin meslek bilgisine yönelik yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin düşük olduğu yönündedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin sosyal bilgiler meslek bilgisi konularında hizmet öncesi "Bilgi-İletişim Teknolojilerinin Etkin Kullanımı" puan ortalaması 2,91 iken, hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma oranları 3,03'e yükselmiştir. Yine aynı şekilde "Sosyal Bilgilerde Proje Geliştirme

Teknikleri” puanı ortalaması hizmet öncesinde 2,82 iken hizmet içinde 3,01’e yükselmiş, “Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulama Yapabilme” puan ortalaması hizmet öncesinde, 2,74 iken hizmet içinde 3,14’e yükselmiştir. Bulgular, hizmet öncesi meslek bilgisine ilişkin alınan eğitimin yeterlilik düzeyi ile hizmet içi sürecinde bu konularda yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık yeni bir eğitime ihtiyaç duyulduğu yönündedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarına” ilişkin hizmet öncesinde aldıkları eğitim ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Paired-Samples T-Testi (Bağımlı Grup T-Testi) yapılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Amaçları Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Ortalama Puanların Paired-Samples T-Testi Sonuçları

<i>Ölçüm Konusu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hizmet Öncesi Yeterlilik Düzeyi	200	3,40	.84	199	9,11	.000
Hizmet İçi İhtiyaç Düzeyi	200	2,53	.87			

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı amaçlarına yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyi ile hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Hizmet öncesinde puan ortalaması 3,40 iken hizmet içi puan ortalaması 2,53’e düşmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim programına yönelik yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin düşük olduğu yönündedir.

### Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenleri hizmet öncesinde sosyal bilgiler konuları, öğretmenlik meslek bilgisi konuları ve sosyal bilgiler dersi programının amaçları boyutuna ilişkin aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyinin “orta” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler konularında en az eğitim aldıkları konuların ise %21 oranı ile “Ekonomi ve Girişimcilik”, %21,5 oranı ile “Medya Okuryazarlığı” ve %26,5 oranı ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” konularına ait olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin en az eğitim aldıkları konuların, %23 oranı ile “Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulama Yapabilme”, %23,5 oranı ile “Sosyal Bilgilerde Proje Geliştirme Teknikleri” olduğunu belirtmişlerdir. Yine sosyal bilgiler öğretim programı amaçları konularında alınan eğitimin en az yeterli görüldüğü konu %35,5 oranı ile “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmalarını sağlama” konusuna ait olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler konularında aldıkları eğitimlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek yeterliliklerinin coğrafya konularına ait olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularına ait görüşleri yeni bir eğitime ihtiyaç duyulmadığı yönde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sarıkaya (2015) tarafından yapılan araştırma ile de uyumluluk göstermektedir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %54'ü coğrafya konularında alınan eğitimin yeterli olduğu görüşündedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenlerin görüşleri ise bu konulara yönelik eğitimlerinin orta veya düşük düzeyde yeterlilik gösterdiği yönündedir. Yine, coğrafya konularında alınan eğitimin yeterlilik oranına paralel olarak öğretmenler, bu alanlarda en az eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Yine aynı şekilde sosyal bilgiler konularından Osmanlı tarihi ve İslam öncesi Türk kültürü ve tarihi konularında hizmet öncesinde alınan eğitimin yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konulara yönelik görüşlerinin yeni bir eğitime ihtiyaç duyulmadığı yönde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Er (2015) ile Ayaydın ve Aktaş (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenler tarih konularının öğretiminde güçlük yaşadıkları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin yetersiz olduğu görüşündedirler. Araştırmadaki sonuçların farklılığının ise okullardaki teknolojik ve ekonomik imkânların kısıtlılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmen de ortaokuldaki öğrenciler için daha soyut konuları işlemede etkinliklere, filmlere veya müze gezilerine başvuramaya ihtiyaç duyabilir. Araştırmalardaki zıtlığa sebep olabilecek diğer ölçütlerden biri, Er (2015) tarafından yapılan araştırmadaki örneklem grubunun coğrafya öğretmenliği bölümü mezunlarından oluşması olabilir. Coğrafya öğretmenliği lisans programında tarih derslerinin az olması bu sonucu destekleyebilir. Araştırmalardaki zıtlığın bir diğer nedeni de Ayaydın ve Aktaş (2020) tarafından yapılan araştırma (görüşme formu) ile bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (ölçme aracı) ve yöntemlerinin farklı olması olarak düşünülebilir.

Sosyal bilgiler konularına yönelik hizmet öncesinde en az alınan eğitimde ekonomi ve girişimcilik konusu ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç, Akhan (2015b) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuca uygunluk göstermektedir. Akhan (2015b), sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını işlemede kendilerine yeteri kadar güven duymadıkları sonucuna varmış, hizmet öncesinde ve hizmet içinde bu alana yönelik eğitimlerin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Yine Akhan'ın (2015b) araştırmasında örnekleme fırsat eşitliğine erişme imkânı orta düzeyde olan Antalya ilinden seçmiş olması, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin şartları ve demografik özellikleri (cinsiyet ve öğrenim durumu) ile benzerlik göstermesi bulguların aynı yönde olmasında etkili olmuş olabilir. Araştırma sonuçlarının paralellik göstermesi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi ve girişimcilik

konusuna yönelik eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler konularına yönelik hizmet öncesinde alınan eğitimlerin yeterliliklerine ilişkin en az alınan eğitimin medya ve okuryazarlık konusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Ancak Özel (2018) ile Üztemur ve Avcı (2020), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve medya okuryazarlığı öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Buradaki farklılığın sebebi Özel'in (2018) araştırmasında da yer verdiği gibi öğretmenlerin üniversite eğitiminde bu dersi alıp almadığı değişkeni olduğu söylenebilir. Yine araştırmadaki farklılığın bir diğer sebebi de Özel (2018) ile Üztemur ve Avcı'nın (2020) araştırmalarında yer alan örneklem gruplarının yalnızca lisans eğitimi sürecinde bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kapsaması olabilir. Görev başındaki öğretmenlerin ihtiyaçları hizmet öncesine göre farklılaşabileceğinden dolayı elde edilen sonuçların değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler konularına yönelik hizmet öncesinde alınan eğitimlerin yeterliliklerine ilişkin en az eğitimin bilim, teknoloji ve toplum konusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Kılınç (2021) tarafından yapılan araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanlarına yönelik bilgilerinin deneyimlere göre yeterli düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak bu durumun hizmet öncesinde bilim, teknoloji ve toplum konusuna yönelik alınan eğitimin yeterlilik düzeyinin düşük çıkmasına ve hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyulmasına olduğu öngörülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet öncesinde alınan eğitimin yeterliliklerine ilişkin en az eğitimin bilgi- teknolojinin etkin kullanımı konusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Gündoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinde meslek yeterliliğine ilişkin eksiklikler görülmüştür. Araştırmalardaki sonuçların benzerliği araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin demografik değişkenlerinin benzerlik göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Yine bilgi ile teknolojinin iç içe olduğu bu çağda gerek üniversite eğitiminde gerekse hizmet içi süreçte bu tür uygulamaların az olması öğretmenlerin bilgi-teknoloji etkin kullanımı konusunda geride kaldığı söylenebilir. Ayrıca bu alana yönelik ihtiyacın oluşmasının diğer sebebi, okulların ekonomik kaynaklarının kısıtlı olması olarak gösterilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet öncesinde en az yeterliliğe sahip oldukları ve görüşlerinin hizmet içinde yeni bir eğitime ihtiyaç duyulduğu yönde anlamlı farklılık gösterdiği konulardan bir diğerinin de sosyal bilgilerde proje geliştirme konusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Bu alana yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Tatlı (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler proje geliştirmenin bazı konulara uymadığını ve proje geliştirmek

için gerekli şartların yeterli düzeyde olmadığı görüşlerini dile getirmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek bilgisi konularından, özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulama yapabilme konusuna ilişkin görüşlerinin yeni bir eğitime ihtiyaç duyulduğu yönde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak, Akhan ve Sönmez (2018), araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik yeterliliklerinin sınırlı-orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerinde bu alana yönelik eğitimlerin son derece az olması (Artvinli, 2021) sosyal bilgiler öğretmenlerinin de bu konudaki yeterlilik düzeylerinin artması gerektiği anlamı taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı amaçlarına göre üniversitede alınan eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşlerin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programı amaçlarına ilişkin yeni bir eğitime ihtiyaç duyulmadığı konusunda anlamlı farklılık vardır.

Sosyal bilgiler öğretim programı amaçlarına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin düzeyini tespit eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Topçu (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu amaçları öğrencilere kazandırma sürecinde sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak öğretim programı kapsamının geniş olması ifade edilmiştir. Araştırmalardaki zıtlığın sebebi ise bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf mevcudu (%58 oranında 21-30) ve görev yeri (%47,5 İlçe Merkezi) değişkenleri gibi imkânların daha iyi şartları taşıması olabilir.

### Öneriler

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri okullarda, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik eğitimde rehber öğretmenler ya da özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği yapabilirler, bu konulardaki MEB merkezi HİE ve yerel HİE faaliyetlerine aktif katılım sağlayabilirler.
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri okullarda bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı adına bilişim teknolojileri dersi öğretmenleri ile iş birliği yapabilirler, bu konulardaki MEB merkezi HİE ve yerel HİE faaliyetlerine aktif katılım sağlayabilirler.
3. Gelecekte öğretmen olacak öğrencilerin öğretmen olmaları durumunda benzer konulara ihtiyaç duyabileceklerini dikkate alarak sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki derslerin seçilmesinde “eğitimde proje hazırlama”, “bilgi teknolojilerini etkin kullanma” gibi hizmet içinde eğitimine ihtiyaç duyulan alanlara ağırlık verilmesi önerilmektedir.
4. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için eğitim ile bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı adına BÖTE ve Özel eğitim öğretmenliğiyle daha yoğun bir iş birliği önerilmektedir.
5. Özel gereksinimli bireyleri dikkate alan uygulamalara yönelik hizmet öncesi sosyal bilgiler



eğitiminde bu konuda mevcut lisans programındaki derslerin seçilmesine öncelik verilmesi ve bu dersi daha fazla öğrencinin almasının sağlanması önerilmektedir.

6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim ihtiyaçlarının karşılaştırılmasına yönelik “farklı değişkenler” kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
7. Sosyal bilgiler dersinin etkililiği ve verimliliğini artırmak için öğretmen eğitimi süreçlerindeki ihtiyaçların incelendiği bu araştırmadan daha ayrıntılı sonuç alabilmek adına araştırma daha geniş örneklem gruplarında tekrarlanabilir.

### Kaynaklar

- Ada, Ş. & Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A. & Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 23-60.
- Akhan, N. E. (2015a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *International Journal of Social Science Studies*, 32(3), 267-289. <https://doi.org/10.9761/JASSS2735>
- Akhan, N. E. (2015b). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 28-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381080> sayfasından erişilmiştir.
- Akhan, N. E. & Sönmez, N. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik özel alan yeterlilikleri*. I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Kongresi’nde sunulmuş bildiri, 23-25 Kasım, Antalya.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli ve Erzurum örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Artvinli, E. (2010). *Coğrafya’da öğretmen eğitimi: hizmet öncesi-hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Artvinli, E. (2021). Coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme. E. Artvinli & Y. Değirmenci (Ed.), *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-2* içinde (s. 120-150). Ankara: Nobel.
- Ayaydın, Y. & Aktaş, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 6(3), 393-408.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Er, A. R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Güler, S. D. (2003). *4, 5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality for Economic Growth*. Policy Research Working Paper, No. 4122. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/7154> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Kılıçaslan, H. & Yavuz, H. (2019). PISA sonuçları ile Türkiye'de eğitim harcamaları ilişkisi. *Bilgi*, 21(2), 296-319.
- Kılınç, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_YENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). *Okullar ve Diğer Kurumlar*. <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=31> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler- eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programının önceki program ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321.
- Sarıkaya, İ. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan coğrafya derslerine ilişkin görüşleri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tatlı, Z. (2016). Proje geliştirme sürecine dair öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 631-656.
- Topçu, E. (2017). Öğretmenlerin ifadesiyle sosyal bilgiler dersi. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(4), 139-153.
- Turan, R. (2018). Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine genel bir değerlendirme. *Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum, Spor Bilimleri Sempozyumu* içinde (s. 602-619). Çorum: Saybilder Yayıncılık.
- Üztemur, S & Avcı, G. (2020). Medya okuryazarlığı becerisinin medya okuryazarlık öğretim öz-yeterliklerini yordama düzeyi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 55(2), 651-672. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.04.1299>
- Yılmaz, K. & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.
- Yılmaz, K. (2010). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297- 332.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

This research aims to determine the sufficiency level of the education received by social studies teachers based on pre-service “knowledge of social sciences”, “knowledge of teaching profession” and “social sciences curriculum objectives”, and to determine the level of the need for additional training for these areas. There are no studies in the literature that compare social studies teacher education processes as pre-service and in-service and reveal the differences. Also, the results of the studies in the literature emphasize that there is still a deficiency in social studies teacher education, pointing out that the needs of social studies teachers should be determined. As a result, to plan an effective and up-to-

date social sciences teacher education, it is necessary to know how sufficient the pre-service education of social sciences teachers after they start working.

For this purpose, the problem statement of the research is “what is the sufficiency level of the education that social sciences teachers received before service and the level of the need for a new training?” that constitutes the question. The answer to the main problem above was sought with the following sub-problems:

1. What is the sufficiency level of the pre-service education they receive regarding social sciences subjects, teaching professional knowledge subjects and the objectives of the social sciences course curriculum according to social sciences teachers?
2. Is there a difference between the sufficiency level of pre-service education that social sciences teachers receive regarding social sciences subjects, teaching professional knowledge subjects and the objectives of the social sciences curriculum and the level of the need for a new training on the same subjects?

This study is quantitative research carried out in the relational survey model with a descriptive nature. Survey is a research model that aims to “detect a situation that existed in the past or still exists as it exists.” In other words, the current situation that is the subject of the research is transferred as it is and no efforts are made to change. The important goal here is to be able to observe, study and document the situation in an appropriate way. The relational survey model, which is included in the general event survey classification group, is ‘research models aimed at determining the existence and degree of covariance between two and more variables.’ With this research model, it is tried to determine whether the variables change together or if there is a change, how it happens (Karasar, 2017, p. 109-114). For this reason, in the research, it is primarily tried to determine the views of the social sciences teachers on the dimension of social sciences subjects-teaching profession knowledge- the objectives of the social sciences curriculum related to their pre-service education, and to find out whether their views obtained vary by gender, educational background, period of service, and place of duty or not.

The population of the research consists of social sciences teachers working in secondary schools in Hatay provincial center and districts during the 2020-2021 Academic Year. The number of secondary schools in Hatay province, where data were intended to be collected in the research is 396 and the number of social sciences teachers working in these schools is 589 (MEB, 2020).

The data collection tool developed by the researchers was sent to 589 social sciences teachers working in Hatay province during the Spring Semester of the 2020-2021 Academic Year, and it was tried to reach all the population instead of sampling. However, only 200 teachers responded to the assessment tool.

In this study, the assessment tool consisting of two parts was developed for the collection of the data. The first part was related to the demographic information of teachers aiming at determining the demographic characteristics of social sciences teachers, and the second part included questions that aimed to compare the pre-service education and in-service training that social sciences teachers had received based on several variables and to determine the needs analysis.

The assessment tool was applied to social sciences teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Hatay province after the official research permission received in the Spring Semester of the 2020-2021 Academic Year. Due to the pandemic process affecting the world and our country from all aspects, the assessment tool could only be accessed via the Internet. Again, for this reason, communication was established only with the school principals, and the assessment tool link was delivered to the school principal with the MoNE research permission and the ethics committee permission letter allowing the assessment tool to reach social sciences teachers in schools.

The data collected from the teachers were analyzed using SPSS. Statistical values such as frequency (f) and percentage (%) were calculated in the analyses of the teachers' information in the assessment tool. Taken by the scores of teachers in the assessment tool, to determine whether there is any difference between teacher opinions elsewhere, T-test was used for binary variables (gender, education) and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for the variables with three and more groups (years of service in class, the student population, the place of duty). When there was a difference between the groups, Scheffe tests were applied to determine in which groups there is a difference. Games-Howell, one of the non-parametric techniques, was used for the groups that did not show normal distribution characteristics between groups.

Based on the findings, social sciences teachers argued that “knowledge of social sciences”, “knowledge of teaching profession” and “the objectives of the social sciences curriculum” in their pre-service education are at “medium level”. In addition, they stated that they need a new training in “knowledge of social sciences” and “knowledge of teaching profession” at a “medium level”, while they stated that they need a new training in “knowledge of social sciences curriculum objectives” at a “low level”. In general, social sciences teachers stated that they need a new training in-service at a “medium level” depending on the pre-service education they received. The following recommendations were presented based on the findings:

1. Social sciences teachers can cooperate with information technology course teachers in order to use information technologies effectively in schools, and they can actively participate in MoNE central in-service training and local in-service training activities on these issues.

2. Considering that undergraduate students who will become teachers in the future may need similar subjects if they become teachers, it is recommended to focus on areas that need in-service training such as "preparing projects in education" and "using information technologies effectively" in the selection of courses in social studies teaching undergraduate programs.
3. To provide education for students who need special education and to use information technologies effectively, it is proposed to cooperate more intensively with computer educational technology education and special education curricula.
4. It is recommended that elective courses should be preferably included in pre-service social sciences education for practices that consider individuals with special needs, or that more students take the course.
5. New research can be conducted by using "different variables" to compare the in-service training and pre-service education needs of social sciences teachers.
6. In order to obtain more detailed results from this research, in which the needs in teacher education processes are examined in order to increase the effectiveness and efficiency of the social sciences course, the research can be repeated in larger sample groups.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmaya birinci yazar %60 oranında, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %15 oranında katkı sağlamıştır. Üçüncü yazar çalışmadaki veri toplama aracının geliştirilmesi için ve bulgular kısmında da veri analizi için çalışmıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 09.12.2020 tarih ve 2020-23 sayılı onayı ile yürütülmüştür.