



# GEFAD



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)**  
**GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)**

NİSAN/APRIL 2023 • CİLT / VOLUME 43 • SAYI / NUMBER 1

**Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
**Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education**

Prof. Dr. Musa YILDIZ  
Rektör / Rector

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ  
Dekan/ Dean

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
06500, Teknikokullar, ANKARA  
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93  
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>  
e-posta: [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN-1301-9058

**Basım Tarihi / Publication Date**

28.04.2023



**Gazi Üniversitesi**  
**Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Sahibi:**

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

**Baş Editör**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

**Editörler**

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

**Editör Yardımcısı**

Dr. Öğr. Üyesi Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi

**GEFAD Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

**GEFAD Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

**Gazi University**

**Journal of Gazi Educational Faculty**

**Owner:**

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

**Editor in Chief:**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

**Editors**

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

**Associate Editör**

Asst. Prof. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi University

**GUJGEF Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

**GUJGEF Publication Board**

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.  
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University  
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University  
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University  
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University  
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University  
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University  
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University  
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University  
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University  
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University  
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University  
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University  
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University  
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University  
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University  
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University  
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.  
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

**Kapak Tasarımı**

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

**Redaktörler**

Doç. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Figen DEMİREL UZUN, Gazi Ün.  
Arş. Gör. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Ün.  
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

**web:** [www.gefad.azi.edu.tr](http://www.gefad.azi.edu.tr) **e-posta:** [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Cover Design**

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

**Redactors**

Assoc. Prof. Dr. Murat ASLAN, Gazi University  
Asst. Prof. Dr Figen DEMİREL UZUN, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv.  
Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University  
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University  
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University  
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University

**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education  
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

**web:** [www.gefad.gazi.edu.tr](http://www.gefad.gazi.edu.tr) **e-mail:** [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

- Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilginer ONAN, Mustafa Kemal Üniversitesi  
Prof. Dr. BURAK KAĞAN TEMİZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Feridun SEZGİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa KARADAĞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Oğuz Serdar Kesicioğlu, Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ashlhan Selcen BİNGÖL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülhan GÜVEN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet ŞATA- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU- Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP, Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Derya AKBAŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Emine YAVUZ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Esra SÖZER BOZ, Bartın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARAAĞAÇLI, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi





**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**  
**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

**NİSAN/APRIL 2023 • CİLT/VOLUME: 43 • SAYI / NUMBER: 1**

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

- Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğinin Test Edilmesi\*  
Testing the Validity and Reliability of the Self-Forgiveness Dual Process Scale  
Feridun KAYA, Hatice ODACI & Fatih AYDIN.....1-29
- Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeyleri ve Müdür Yardımcılarının Okullarının Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişki\*  
The Relationship Between School Principals' Mentoring Levels and Assistant Principals' Levels of Identifying the Development Needs of Their Schools  
Yunus Emre AĞAÇDIKEN & Esen ALTUNAY ..... 31-71
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları\*  
Turkish as a Foreign Language Learners' Perception of Learner Autonomy and Their Anxiety Towards Learning Turkish  
M. Arif ÖZERBAŞ, Kürşad YILMAZ, Semih BABATÜRK & Ahmet Buğra İNALÖZ.....73-107
- Yükseköğretim Düzeyinde Hazırlanan Ders İzlencelerinin Kuramsal Temelleri ve Ders İzlencesi Önerisi\*  
The Theoretical Basis of Syllabus in Higher Education and A Sample Syllabus Suggestion  
Gülün KIZIKLI & Gülay EKİCİ .....109-145
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*  
Investigation of Pre-school Teacher Candidates' Attitudes Towards Distance Education and Digital Literacy Skills in Terms of Various Variables  
Mustafa ÇİFTÇİOĞLU & Nesrin İŞİKOĞLU.....147-181
- Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması\*  
A Study of Developing an Attitude Scale Towards Life Science Course  
Gonca DEMİRTAŞ ŞENEL & Bekir BULUÇ.....183-209
- High School Students' User Skills Concerning Force and Motion Graphs\*  
Lise Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusuna Yönelik Grafik Kullanma Becerileri  
Betül Şeyma YELTEKİN ATAR & Işıl AYKUTLU ..... 211-242

Beş Altı Yaş Çocuklar için PEARL Gözlem Formunun Geçerlik Güvenirlik Çalışması* Validity and Reliability Study of PEARL Observation Form for Five- and Six-Year-Old Children Saide ÖZBEY, Esra ÖMEROĞLU, Ümit DENİZ, Aysel TÜFEKÇİ & Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN.....	243-262
Türkiye, KKTC ve Türk Dünyası Devletleri'nin Yükseköğretim ve Hayat Boyu Öğretim Sistemleri* Higher Education and Lifelong Education Systems of Turkey, TRNC and Turkic World States İsmet ERGİN, Sibel AÇIŞLI ÇELİK & Burcu AKKAYA.....	263-305
Amatör Çoksesli Koroların, Koro Üyelerinin Toplumsal Gelişimlerine Katkılarının İncelenmesi* A Study of the Contribution of the Amateur Polyphonic Choirs to the Social Development of the Members Günay AKGÜN & Ersin KIYAK .....	307-330
Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi* Bibliometric Analysis of Studies on 21st Century Skills in Education Ceylan AKCAN, Mustafa DOĞAN & Selman ABLAK.....	331-362
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Estetik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları* Fine Arts Education Department Students' Metaphorical Perceptions of the Concept of Aesthetics Peyruze Rana ÇETİNKAYA.....	363-398
Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri* Student Opinions about the Use of Their Native Language in German Grammar Lessons Merve ÇILDIR & Aylin SEYMEN .....	399-423
Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması * Scale for Determining Educational Philosophy Based on Adjective Pairs for Educators and Teachers: A Scale Development Study Dinçer DEMİR & Nadir ÇELİKÖZ .....	425-474
Özel Yetenekli Öğrencilere ve Eğitimlerine Yönelik Ebeveyn Algıları * The Perceptions of Parents Towards Gifted Students and Their Education Furkan ŞİMŞEK & Murat ŞAHİN .....	475-496

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Temel Alındığı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç, Tutum ve Bilgi Düzeylerine Etkisi*	
The Effect of Teaching Based on Alternative Measurement and Evaluation Techniques on Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes, and Knowledge Levels toward Measurement and Evaluation	
Halil İbrahim YILDIRIM.....	497-530
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Soruların Hazırlanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Okuduğunu Anlama*	
Difficulties Encountered In Preparing Items For Measuring High Level Thinking Skills And Suggestions For Solutions: Reading Comprehension	
Ayfer SAYIN & Nazife Burcu TAKIL .....	531-561



## Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğinin Test Edilmesi\* \*\*

### Testing the Validity and Reliability of the Self-Forgiveness Dual Process Scale

Feridun KAYA<sup>1</sup>, Hatice ODACI<sup>2</sup>, Fatih AYDIN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü. feridunkaya25@gmail.com

<sup>2</sup>Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü.  
hatodaci@hotmail.com

<sup>3</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.  
61fatihaydin@gmail.com

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/ Research Article

**Makalenin Geliş Tarihi:** 28.04.2022

**Yayına Kabul Tarihi:** 02.02.2023

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin genç yetişkinler üzerinde geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesidir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu 134'ü (%42.3) erkek, 183'ü ise (%57.7) kadın ve yaş ortalaması 22 olarak hesaplanan toplam 317 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise 129'u (%46.6) erkek, 148'i (%53.4) kadın toplam 277 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği, Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu ve Heartland Affetme Ölçeği kullanılmıştır. Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin faktör yapısını test edebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analizler iki faktörlü yapının Türk kültüründe bulunan üniversite öğrencileri üzerinde doğrulandığını ortaya koymuştur. İç tutarlık güvenirligi katsayısı Pozitif Değere Yeniden Yönelim alt boyutu için Cronbach  $\alpha = .76$  ve Kişisel Saygının Yenilenmesi alt boyutu için Cronbach  $\alpha = .87$  olarak bulunmuştur. Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmasının test edilmesi için yürütülen analizler sonucunda ölçeğin her iki boyutundan elde edilen puanlar ile bireylerin genel iyi oluş ve kendini affetme eğilim puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Kendini affetme, Geçerlik, Güvenirlik.

\***Alıntılama:** Kaya, F., Odacı, H., Aydın, F. (2023). Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 1-29.

\*\* Bu çalışma 21-24 Ekim 2021 tarihinde Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**ABSTRACT**

*The present study aims to test the validity and reliability of the Self-Forgiveness Dual Process Scale on emerging adults in Turkey. A total of 317 undergraduate students were recruited in the first sample, of whom 134 (42.3%) were male, 183 (57.7%) were female, and the mean age was 22. The second sample consists of 129 (46.6%) males and 148 (53.4%) females, a total of 277 undergraduate students. The mean age was 21. Personal Information Form, the Short Version of the Scales of General Well-Being, the Heartland Forgiveness Scale, and the Self-Forgiveness Dual Process Scale were utilized to collect data. Confirmatory Factor Analysis was used to test the factor structure of the Self-Forgiveness Dual Process Scale. Analysis revealed that the two-factor structure was confirmed in university students in Turkish culture. The internal consistency reliability coefficient was found as Cronbach  $\alpha = .76$  for the Value Reorientation subscale and as Cronbach  $\alpha = .87$  for Esteem Restoration subscale. The analyses regarding the criterion validity revealed that both subscales have significant positive correlations with general well-being and self-forgiveness.*

**Keywords:** *Self-forgiveness, Validity, Reliability.*

**GİRİŞ**

İnsanlar eylemlerini planlama kapasitesine sahip olan akıllı varlıklardır. Ancak sergiledikleri eylemin iyi ya da kötü niyetli olmasına bakılmaksızın bazen pişmanlık verici sonuçlarla karşılaşabilmektedirler. Böylesi durumlarda bireylerin yaşamlarını daha sağlıklı bir şekilde sürdürmelerinde affetmenin önemi ortaya çıkmaktadır. İlk bilimsel açıklamalar affetmenin karmaşık bir kavram olduğunu ve küçük parçalara ayrılarak ifade edilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır (Enright vd., 1996). Affetme konusunda yürütülen çalışmalar, bin dokuz yüz seksenlerde artış göstermiş, iki binli yıllarda ise psikoloji alanında dikkat çekici kavramlardan birisi hâline gelmiştir (McCullough vd., 2005). Nitekim aile danışmanlığı, sosyal psikoloji, danışmanlık psikolojisi ve din psikolojisi ağırlıklı olmak üzere birçok alanda çalışmalar yapılmıştır. Bu alanlarda yürütülen çalışmalarda araştırmacıların affetmeyi farklı yönlerden ele aldığı görülmektedir. Bu yönler incelendiğinde kendini affetme, diğerlerini affetme, romantik ilişkilerde affetme gibi affetme türleri olduğu görülmektedir (Kato, 2016; Toussaint vd., 2017). Pek çok araştırmaya konu olmasına karşın affetme kavramına ilişkin üzerinde anlaşılmış bir tanımın olmadığı söylenebilir. Ancak genel kabule göre affetmenin, bireyin kendine yönelik hatalı davranışlar gösteren birine karşı öz alma,

darılma ve gücenme gibi olumsuz yaklaşımlardan uzaklaşması ve bu kişiye karşı merhamet ve sevgi göstermesi olduğu söylenebilir (Enright ve Coyle, 1998).

Affetmenin bir duruma verilen bir kişilik eğilimi, karşıt bir tepki ve sosyal öğelerin bir özelliği olarak farklı perspektiflerden ele alınması ile tanımının daha iyi anlaşılacağı vurgulanmıştır (McCullough ve Witvliet, 2002). Karşıt tepki olarak ifade edilen affetme, mağdurun suçlu kişiye yönelik düşünce, duygu ve davranışlarında olumlu değişim göstermesidir. Gösterilen değişimin ise zamanla daha az olumsuz ve daha fazla toplumsal değişimi destekler nitelikte olduğu ifade edilmektedir. Bir kişilik eğilimi olarak affetme ise bir bireyin başkalarını affetmeye ilişkin tutumlarında hayatın çoğunda nispeten tutarlı bir eğilim içerisinde olması anlamına gelmektedir. Bu anlamda insanlar belirli bir oranda affedici ya da affedici olmayan olarak tanımlanabilir. Sosyal öğelerin bir özelliği olarak affetme ise samimiyet, güven veya bağlılığa benzer bir nitelik olarak anlaşılabilir.

Son yıllarda iki tür affetmeden söz edilmektedir. Bireyin saygılı bir şekilde davranışsal amacına yönelik olarak suçluyu affetmeye karar vermesi, karar verme süreci olarak değerlendirilen durumu ifade etmektedir (Davis vd., 2015). Duygusal affetme olarak adlandırılan ikinci affetme türü ise olumsuz bir durumun getirdiği ve bireyleri kötü şekilde etkileyen suçlama, kınama gibi duyguların azaldığı ve kabul edilen duygular sonrasında olumlu olmaya bir dönüşümün olduğu durum olarak ele alınmaktadır (Worthington vd., 2018).

Affetme konusundaki çoğu teori ve araştırma, insanların başkalarını affetme kapasitelerine veya istekliliklerine odaklandıklarını göstermektedir (Hall ve Fincham, 2005). Ancak affetmek hem bireysel hem de kişilerarası boyutları içeren karmaşık bir süreçtir. Kapsamlı klinik deneyime dayanarak, Enright ve diğerleri (1996) insan deneyiminde birden fazla affetme katmanını yakalamak için bir “affetme üçlüsü” önermişlerdir. Başkalarını affetme kapasitesine ek olarak, diğerlerinden algılanan affetmenin ve kendini affetmenin önemine dikkat çekilmiştir. Her ne kadar diğer insanları onların hatalarından dolayı affetmek çok önemli olsa da bireylerin kendilerini affetme kapasitesi iyi oluş için kritik rol üstlenmektedir. Nitekim yaşanan olumsuz

olaylar sonrasında kişilerin pişmanlıklarının olabileceği ve kendilerini suçlayabilecekleri bilinmektedir. Bireylerin bu durumdan olumlu şekilde kurtuluş sağlamasında hem suç işledikleri kişilerden özür dilemelerinin hem de kendini affedebilmelerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Compton ve Hoffman, 2013).

Kendini affetme, bir suçtan dolayı bireyin kendisine karşı kin beslemeyi bırakma süreci olarak tanımlanmaktadır (Wohl vd., 2008). Bir başka tanıma göre ise kendini affetme, kendini kişisel başarısızlıklarından veya başkalarına karşı olan ihlallerinden dolayı affetme yeteneğidir (Hall ve Fincham, 2005; Mauger vd., 1992). Buna ek olarak, kendini affetme bir eğilim olarak değerlendirilmiştir (Mauger vd., 1992; Thompson vd., 2005). Bir diğer bakış açısında ise kendini affetme, suçla ilgili uyarıcılardan uzaklaşmamaya daha fazla motive olma ile hem kendisine yönelik intikamcı isteklerinin azalmasını hem de kendisine yönelik yardımseverlik düşüncelerinin artmasını sağlayan bir motivasyon değişikliği olarak ifade edilmektedir (Hall ve Fincham, 2005). Ayrıca kendini affetmenin iki şekilde yapıldığı da vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi bireyin diğer insanlara yönelik hataları eylemleri sonucunda kendisi affetmesi, diğeri ise kişinin kendine yönelik verdiği zararlardan dolayı kendisini affetmesi gösterilmektedir (Hall ve Fincham, 2005). Yukarıda ifade edilenlere ek olarak kişinin hatalarını kabul etmesi ve davranışın sorumluluğunu almasıyla kendini affetmenin gerçekleşebileceği vurgulanmıştır (Taysi, 2007). Sonuç olarak bireyin hatasının farkına varması ile hem kendisine karşı olumsuz duygularında bir azalma hem de bu duruma paralel olarak olumlu duygularında bir artışın meydana gelmesi, kendini affetme olarak değerlendirilmektedir (Enright vd., 1996).

Affetme alanındaki çalışmalarda, diğer insanları affetmenin birçok araştırmada incelendiği görülürken kendini affetmenin çok fazla ele alınmadığı dile getirilmiştir (Hall ve Fincham, 2005). Bu duruma paralel olarak affetme sürecinin çoğunlukla mağdurun bakış açısından değerlendirildiği, suç işleyenin bakış açısı tarafından değerlendirilmesinin göz ardı edilmesinin ise bir eksiklik meydana getirdiğinin altı çizilmektedir (Riek, 2010). Bireyin başkalarına zarar vermesi durumunda, davranışının farkına varması ile suçluluk, isteksizlik, gönülsüzlük gibi duygular eşlik edebilmektedir.



Bunun yanı sıra kişinin kendisine yönelik hatalı davranışları sonucunda pişmanlık yaşamasının olasılığından da söz edilmektedir (Strelan, 2007). Birey kendini affetmez ise keder, pişmanlık, duygusal çökkünlük gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir (Jacinto ve Edwards, 2011). Oysa kendini affetmek, bireylerin davranışlarından ötürü sorumluluk almasını sağlamakta ve kendisini suçlama ya da suçluluk duygusuna neden olan öz-eleştiri, ruminasyon ve kendini tüketme davranışlarının yatışmasına imkân tanımaktadır (Compton ve Hoffman, 2013). Bireyin bu olumsuz duyguları sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi ve değişim yaşaması için kendisini affetmesi gerekmektedir. Nitekim üzücü davranışlardan ötürü bireylerin kendini ya da başkasını suçlamasının psikolojik yardım alma süreçlerinde sık karşılaşılan problemler arasında olduğu görülmektedir (Menahem ve Love, 2013).

İnsanların başkalarına veya kendilerine karşı hissettikleri olumsuz duyguları kabul etmemeleri iyi oluşlarını tehlikeye sokmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalarda affetmenin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Elliott, 2015; Griffin vd., 2018; Wohl vd., 2008). Deneyimlenen olumsuz ve yıpratıcı yaşantıların azalmasıyla birlikte bireylerin empati, merhamet ve sevgi gibi olumlu birtakım duygularında artış olabileceği ve böylece affetmemeye ilişkili olumsuz duyguların yatışabileceğine işaret edilmektedir (Worthington vd., 2018). Alanyazında affetme olmadan, öfke, kızgınlık ve incinme gibi bazı duyguların, hayatları tüketebileceği ve gittikçe artan düşmanlık ve intikam arzusu döngüleri yaratabileceği vurgulanmıştır (Compton ve Hoffman, 2013). Bu bağlamda McCullough (2000) affetmenin intikam alma arzusunun ötesine geçilmesine ve sosyal bağların yeniden kurulmasına izin verdiğini dile getirmiştir. Benzer olarak Emmons (2005) affetmeyi olumsuz duyguları düzenlemenin en kullanışlı yollarından biri olarak görmüştür. Ayrıca affetmenin insanların yaşamlarında kaçınılmaz olarak meydana gelen mağdur ya da bir suçun faili olması durumuyla başa çıkmak için kullanılan birçok stratejiden birisi olduğu da vurgulanmıştır (Worthington vd., 2018).

Alanyazında affetmeyi ölçmeyi amaçlayan farklı ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçlarının Diğerlerini Affetme Ölçeği (Mauger vd., 1992),

Affetme İsteği Ölçeği (Helb ve Enright, 1993), Aile Affetme Ölçeği (Pollard vd., 1998), Suça İlişkin Motivasyon Envanteri (McCullough vd., 1998), Rye Affetme Ölçeği (Rye vd., 2001), Enright Affetme Envanteri (Enright ve Rique, 2004), Davranışsal Affetme Ölçeği (Exline vd., 2004), Heartland Affetme Ölçeği (Thompson vd., 2005), Affedicilik Ölçeği (Berry vd., 2005), Kararlı Affetme Ölçeği ve Duygusal Affetme Ölçeği (Worthington vd., 2007), Durumsal Kendini Affetme Ölçeği (Wohl vd., 2008), Evlilik ile İlgili Suça Yönelik Affetme Ölçeği (Paleari vd., 2009), Affetmenin Kaynağının Dağılımı Ölçeği (Carlisle vd., 2012), Kendini Affetmenin Farklılaştırılmış Süreç Ölçeği (Woodyatt ve Wenzel, 2013), Affetme Uzlaşma Ölçeği (Balkin vd., 2014), Evlilikte Bağışlama Ölçeği-Olay (Fincham vd., 2004) ve Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği (Griffin vd., 2018) olarak sıralanmaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde yukarıda ifade edilen ölçme araçlarından; Suça İlişkin Kişilerarası Motivasyonlar Ölçeği (Taysi, 2007), Heartland Affetme Ölçeği (Bugay vd., 2012), Affedicilik Ölçeği (Sarıçam ve Akın, 2013), Evlilik ile İlgili Suça Yönelik Affetme Ölçeği (Erkan, 2015), Evlilikte Bağışlama Ölçeği-Olay (Durmuş ve Manap, 2018), Başkalarını Affetme Ölçeği ve Kendini Affetme Ölçeği'nin (Havere ve Gizir, 2020) Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Affetmeyi ele alan ölçme araçlarını değerlendiren uyarlama çalışmalarının yanı sıra affetmeyi ele alan ölçek geliştirme çalışmalarının da ulusal alanyazında yapıldığı görülmektedir. Bu ölçme araçlarının ise Affetme Esnekliği Ölçeği (Çolak, 2014), Affetme Ölçeği (Ersanlı ve Vural Batık, 2015), Ergenler İçin Affetme Ölçeği (Asıcı ve Karaca, 2018) ve Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği (Kaya, 2019) oldukları tespit edilmiştir.

Uluslararası ve ulusal alanyazında affetmeyi ele alan çeşitli ölçme araçlarının var olduğu görülmektedir. Genel olarak bu ölçme araçları sekiz başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar; bir suçtan dolayı diğerlerini affetmeyi ele alan ölçme araçları, kimyasal değişimleri ele alan ölçme araçları, periferik fizyolojik belirtileri değerlendiren ölçme araçları, merkezi sinir sistemini değerlendiren ölçme araçları, davranışsal ölçme araçları, suç olayları, zaman ve ilişki süresince affetme eğilimini içeren ölçme araçları, durumsal affetme ölçme araçları ve eğilimsel affetme ölçme

araçları olarak sıralanmaktadır (Worthington vd., 2014). Bu noktada affetmeyi ele alan ölçme araçlarının affetmeyi değerlendirme tarzları incelendiğinde ölçme araçlarının çoğunluğunun eğilimsel affetmeyi veya bir suçtan dolayı diğerlerini affetmeyi içeren ölçme araçları olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin ve Kendini Affetmenin Farklılaştırılmış Süreç Ölçeği'nin ise kendini affetmeyi süreç içerisinde değerlendiren ölçme araçları oldukları görülmektedir. Bunlardan sosyal bilişsel teori çerçevesinde oluşturulan Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin on madde ve iki boyuttan meydana gelen bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği kendini affetmeyi tanımlama ve değerlendirmeye ilgili endişeleri ortadan kaldırmak için Kendini Affetmenin İkili Süreç Modeli'nden yararlanmaktadır (Griffin vd., 2015). Bu model, kendini affetmeyi bir ahlaki onarım stratejisi olarak kavramsallaştırarak Sosyal Bilişsel Teori'nin öne sürdüğü ahlaki davranışı genişletmektedir (Griffin vd., 2018). Sosyal Bilişsel Teori'ye göre, insanlar diğer insanların davranışlarını izleyerek bilgiler elde etmekte, sosyal-ahlaki değerlere göre kendi davranışlarını yargılamakta, öz-değeri ve sosyal bağlantılarına yönelik tehditleri azaltarak, bireysel tatminini arttırmaya yönelik davranışlar sergilemektedir. Bütün bu ifade edilenlerin yapılması da bireyin ahlaki öz düzenlemesinin genişlediği anlamına gelmektedir (Bandura, 1986, 1991). Ancak bazı durumlarda sosyo-ahlaki değerlerin ihlal edilmesinin kaçınılmaz olduğu bilinmektedir (Bandura vd., 1996). Bandura (2002), bireylerin suç işlemek için ahlaki olarak ayrılacakları çeşitli stratejiler tanımlamasına rağmen; suçluların algılanan bir suçun ardından kalıcı aidiyet ve saygınlık ihtiyaçlarını karşılamak için ahlaki onarıma girebilecekleri bir süreci tanımlamamıştır (Griffin vd., 2018). Bu nedenle, Kendini Affetmenin İkili Süreç Modeli kendini affetmeyi; (a) hataların sorumluluğunu kabul etme kararı vererek olumlu değerlere yeniden yön verme ve davranışlarını gelecekte olduğu kadar olumlu değerlerle uyumlu hale getirme, (b) kendini eleştiren duyguları, kendini olumlayan duygularla değiştirerek saygınlığı geri kazanma olarak tanımlamaktadır (Griffin vd., 2015). Özetle kendini affetme, pozitif değerlere yüksek düzeyde yeniden yönelim ve kişisel saygının yüksek düzeyde yeniden ele alınmasını içermektedir. Buradan hareketle, Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin hem ulusal

alanyazında kullanılan ölçme araçlarından farklı olarak kendini affetmeyi farklı bir bakış açısıyla değerlendiriyor oluşu hem de madde sayısı bakımından çok uzun bir ölçme aracı olmaması nedeniyle araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmüş ve ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Yukarıda ifade edilenlerden hareketle bu araştırmanın amacı, Griffin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk çalışma grubunu 183'ü (%57.7) kadın, 134'ü (%42.3) erkek, toplam 317 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşlarının 18 ila 35 arasında değiştiği ve yaş ortalamasının 22.00 (SS = 3.07) olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise 148'i (%53.4) kadın, 129'ü (%46.6) erkek, toplam 277 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşlarının 18 ila 30 arasında değiştiği ve yaş ortalamasının 21.00 (SS = 2.10) olduğu hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ile ilgili alanyazında bulunan öneriler incelendiğinde, ölçülen gösterge değişkenlerin her biri için 15 gözlemin elde edilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir (Stevens, 2009). Bu ölçüt dikkate alındığında, araştırmanın katılımcı sayısının faktör analizi çalışmaları için yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Türleri	Çalışma 1		Çalışma 2	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	183	57.7	148	53.4
	Erkek	134	42.3	129	46.6
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	85	26.8	79	28.5
	İkinci Sınıf	65	20.5	51	18.4
	Üçüncü Sınıf	82	25.9	70	25.3
	Dördüncü Sınıf	85	26.8	77	27.8

Sosyo-	Kötü	14	4.4	24	8.7
Ekonomik	Orta	201	63.4	172	62.1
Düzye	İyi	102	32.2	81	29.2

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği (KAİSÖ), Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ) ve Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (GİÖÖKF) kullanılmıştır.

### Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği (KAİSÖ)

Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği, kendini affetme süreçlerini değerlendirmek amacıyla Griffin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 50 madde ile başlanılan çalışma daha sonra 26 maddeye düşürülmüş ve bu maddelere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Yürütülen analiz sonucunda toplam varyansın %50.95'ini açıklayan 11 madde iki faktörden meydana gelen bir ölçeğe aracı meydana gelmiştir. Daha sonra ölçeğe bulunan bir madde yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğe çıkarılmış ve ölçek 10 maddeden meydana gelmiştir. Ölçeğin faktörleri Pozitif Değere Yeniden Yönelim (PDYY) ve Kişisel Saygının Yenilenmesi (KSY) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri 7'li Likert olarak '1' kesinlikle katılmıyorum ile '7' kesinlikle katılıyorum arasında değerlendirilmektedir. Ölçeğin Pozitif Değere Yeniden Yönelim alt boyutuna ait maddelerinin faktör yük değerlerinin .59 ile .72 arasında, Kişisel Saygının Yenilenmesi alt boyutuna ait maddelerinin faktör yük değerlerinin ise .55 ile .81 arasında oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda, Pozitif Değere Yeniden Yönelim alt boyutu için iç tutarlık katsayısı Cronbach  $\alpha = .83$  ve Kişisel Saygının Yenilenmesi alt boyutu için iç tutarlık katsayısı Cronbach  $\alpha = .86$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği incelendiğinde Pozitif Değere Yeniden Yönelim alt boyutu için ( $r = .71$ ,  $p < .001$ ) ve Kişisel Saygının Yenilenmesi alt boyutu için ( $r = .66$ ,  $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarından alınabilecek puanlar minimum 5 ve maksimum 35 arasında yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilecek yüksek puanlar pozitif

değere yeniden yönelimin veya kişisel saygının yenilenmesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından çalışmaya katılan bireylerle ilgili demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve sosyo-ekonomik düzey hakkındaki tutumlarına ilişkin dört soru yer almaktadır.

### **Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ)**

Bireylerin affetme düzeylerini belirlemek için Thompson ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı üç alt boyut ve 18 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek maddeleri 7'li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile puanlanmaktadır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplamı için iç tutarlık katsayılarının Cronbach  $\alpha = .75$  ile Cronbach  $\alpha = .87$  arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bugay ve Demir (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Bugay ve diğerleri (2012) tarafından daha geniş bir örnekleme yeniden değerlendirilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayıları Kendini Affetme alt boyutu için Cronbach  $\alpha = .71$ , Başkalarını Affetme alt boyutu için Cronbach  $\alpha = .82$ , Durumları Affetme alt boyutu için Cronbach  $\alpha = .79$  ve ölçeğin tamamı için Cronbach  $\alpha = .80$  olarak bulunmuştur (Bugay vd., 2012). Bu çalışma kapsamında kendini affetme alt ölçeği kullanılmıştır ve mevcut veri seti ile gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach  $\alpha = .61$  olarak hesaplanmıştır.

### **Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (GİOÖKF)**

Bireylerin genel iyi oluşlarının tespit edilebilmesi amacıyla Longo ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 14 maddeden oluşmakta ve maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile puanlanmaktadır. Güvenirlik analizler sonucunda McDonald's omega hiyerarşik ( $\omega_h$ ) katsayısı .86 olarak bulunmuştur (Longo vd., 2018). Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlama çalışması Odacı ve diğerleri (2021)

tarafından yapılmıştır. 14 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla yürütülen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, ölçeğin tek boyutlu yapısının üniversite öğrencileri üzerinde doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, iç tutarlık katsayısının Cronbach  $\alpha = .84$  olduğu görülmüştür (Odacı vd., 2021). Mevcut veri seti için ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach  $\alpha = .89$  olarak hesaplanmıştır.

### İşlem

KAİSÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışması için ilk olarak Dr. Griffin ile iletişime geçilmiş ve izin elde edilmiştir. Daha sonrasında bilimsel çalışmaların yürütülmesi hususunda üniversitenin etik kurulunun 31/05/2021 karar tarihli ve 2021/104 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Ölçek maddeleri doktorasını psikolojik danışmanlık ve rehberlik programında tamamlayan üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Mevcut araştırmacılardan ikisi de ölçek maddelerini ayrı ayrı çevirmiş ve toplam beş farklı çeviri araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda maddelerin çeviri sonuçları arasında herhangi bir tutarsızlık olmadığı tespit edilmiş ve maddeler son hâline getirilmiştir. Ayrıca maddelerin dil bakımında bir hata içerip içermediği ve anlaşılır olup olmadığı Türk Dili alanında uzman olan araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve maddeler ölçme değerlendirme açısından iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonrasında maddelerde herhangi bir sorunun olmadığı belirlendikten sonra ölçek maddeleri çevrimiçi formlar aracılığıyla uygulanmıştır. Hazırlanan formlara araştırma hakkında detaylı bilgi ve bilgilendirilmiş onam kısmı eklenmiştir. Çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden gönüllü katılımcılar çevrimiçi formu ortalama beş dakika içerisinde doldurmuşlardır. Araştırmada ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması için hazırlanan formlara araştırma hakkında detaylı bilgi ve bilgilendirilmiş onam kısmı eklenmiştir. Çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden gönüllü katılımcılar çevrimiçi formu ortalama on dakika içerisinde doldurmuşlardır.

**Verilerin Analizi**

Faktör analizi işlemlerine başlamadan önce, veri setinde yanlış girişlerin veya eksik verilerin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu aşamada bir sorun olmadığı belirlendikten sonra veriler içerisinde uç değerler için işlem yapılmıştır. Bu noktada verilerin standartlaştırılmış değerleri arasında +3 ile -3 dışında olan herhangi bir değer olmadığı belirlendikten sonra normallik varsayımı incelenmiştir. Ölçek maddelerinin her birinin normallikleri, çarpıklık ve basıklık değerleriyle incelenmiştir. Nitekim, çarpıklık değerlerinin -1.02 ile -.02 arasında, basıklık değerlerinin ise -.96 ile .64 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlerin (-2, 2) aralığında bulunmasının normallik varsayımını karşıladığına vurgu yapıldığı belirlenmiştir (George ve Mallery, 2019).

KAİSÖ'nün iki faktörlü yapısının Türk üniversite öğrencileri üzerinde yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden (DFA) yararlanılmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesi için çeşitli uyum indeksleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, NFI ve CFI için  $> .90$ , ve RMSEA ve SRMR için  $< .08$  ölçüt olarak kabul edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Bu bilgilere ek olarak RMSEA indeksi için ise  $.05$ 'in altındaki sonuçların iyi düzeyde uyumu,  $.05$  ile  $.08$  arasındaki sonuçların kabul edilebilir uyumu ve  $.10$  üzerindeki sonuçların verileriyle uyumsuz bir modele işaret ettiği bildirilmektedir (Brown, 2015). KAİSÖ'nün yapı geçerliği aynı zamanda yakınsama geçerliği ve ayırt edici geçerlik teknikleri ile incelenmiştir.

KAİSÖ'nün yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AOV) değeri ve Kompozit güvenilirlik (CR) değerleri incelenmiştir. Alan yazında AOV değerlerinin  $.50$ 'nin altında olması durumunda yapı güvenirliliği değerlerinin  $.70$  kritik değerinden oldukça yüksek olmasından dolayı yakınsak geçerliğin sağlanabilmesi için yeterli olduğunun ifade edildiği görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Lam, 2012).

KAİSÖ'nün ayırt edicilik geçerliği için AOV değerinin karekökü ve faktörler arası korelasyon değerlerinden yararlanılmıştır. Alanyazında herhangi bir alt boyuttaki AOV'nin karekökünün o alt boyutun diğer alt boyut ile aralarındaki korelasyon



değerinden ve aynı zamanda .50 değerinden küçük olmaması beklendiği görülmektedir (Fornel ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010; Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013).

KAİSÖ'nün güvenilirliğinin tespit edilmesi için yapı güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği incelenmiştir. İç tutarlık ve yapı güvenilirliği katsayıları için .70 ve yukarıdaki sonuçların alanyazında yeterli olduğu (Hair vd., 2016; Nunnally ve Bernstein, 1994), iki yarı test güvenilirlikleri için ise yüksek düzeyde korelasyon katsayısı değerlerinin yüksek düzeyde güvenilirliğe kanıt oluşturabileceğinin belirtildiği görülmektedir (Field, 2013).

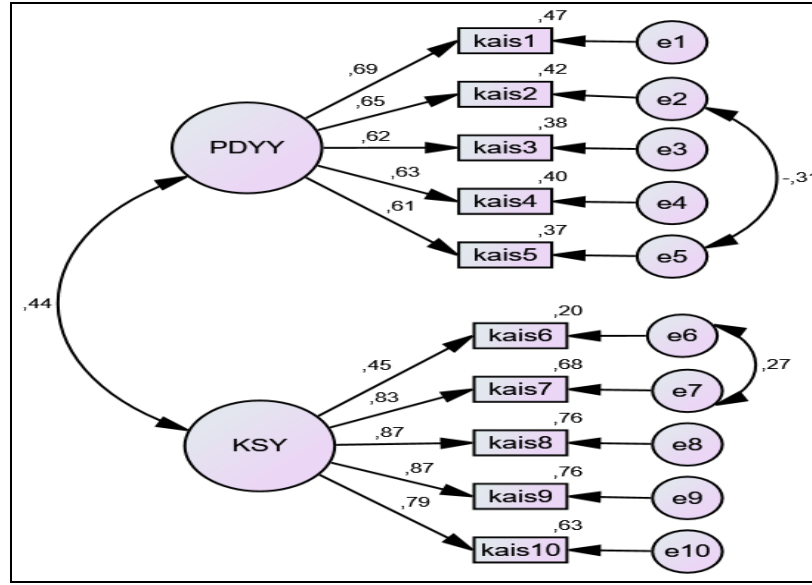
Ayrıca, KAİSÖ'nün ölçüt-bağlantılı geçerlik çalışması kapsamında Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'ndan ve Heartland Affetme Ölçeği'nin Kendini Affetme alt boyutundan alınan puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz işlemleri SPSS 21.00 ve IBM AMOS 23.0 Programları ile gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırmadan elde edilen yapı geçerliği bulguları, yakınsama geçerliği bulguları, ayırt edici geçerlik bulguları, ölçüt bağlantılı geçerlik bulguları ve güvenilirlik bulguları sırayla aşağıda verilmiştir.

### **Yapı Geçerliği**

KAİSÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla DFA uygulanmıştır. Test edilen DFA modelinin veriyle ne ölçüde örtüşüğünü değerlendirme amacıyla uyum iyiliği indekslerinden yararlanılmıştır. KAİSÖ'nün DFA sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. KAİSÖ'nün DFA Sonuçları ve Hata Varyansları

KAİSÖ'nün DFA sonrasında uyum iyiliği değerleri incelenmiştir ( $\chi^2= 107.43$ ,  $\chi^2/sd= 3.16$ , CFI= .95, NFI= .92, SRMR= .054 ve RMSEA= .083). Modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde bazı değerlerin kabul edilebilir uyum iyiliği sergiledikleri tespit edilmiştir. Model sonuçları incelenmeye devam edilmiş ve ölçek maddelerinden madde 2 ile madde 5 ve madde 6 ile madde 7 arasında modifikasyon önerisinin olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler arasına hata korelasyonu eklenerek analizler yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 2'de belirtilmiştir. KAİSÖ'nün DFA sonucundaki faktör yük değerlerinin .45 ile .87 arasında değiştiği tespit edilmiştir ( $p < .001$ ). Modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modelin veriyle iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 71.52$ ,  $\chi^2/sd = 2.24$ , CFI = .97, NFI = .95, SRMR = .045 ve RMSEA = .063). Bu bağlamda, DFA sonuçları KAİSÖ'nün iyi düzeyde uyuma işaret ettiğini göstermektedir.

KAİSÖ'nün faktörlerine ait t değerleri incelendiğinde, bu değerlerin 7.84 ile 9.40 arasında oldukları belirlenmiştir ( $p < .001$ ). Sonuç olarak, tüm bu bulgular KAİSÖ'nün iki boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir. Sonuç olarak 10 maddelik

KAİSÖ'nün kendini affetmeyi değerlendirmek isteyen araştırmacılar için uygulanabilir olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** KAİSÖ'nün DFA Sonucu Model Uyum İndeksleri Tablosu

Uyum İndeksleri	İlk Model	İlk Modifikasyon	İkinci Modifikasyon
$\chi^2/sd$	3.16	2.68	2.24
NNFI	.92	.94	.95
CFI	.95	.96	.97
SRMR	.054	.053	.045
RMSEA	.083	.073	.063

KAİSÖ'nün DFA modeline ait standartlaştırılmış faktör yük değerleri, maddeler tarafından açıklanan varyans değerleri ve orijinal ölçeğin madde faktör yük değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** KAİSÖ'ye Ait Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri ve Maddeler Tarafından Açıklanan Varyans Değerleri ile Orijinal Ölçeğin Madde Faktör Yük Değerleri

Boyutlar ve Maddeler	$\lambda$	$R^2$	Orijinal Ölçeğin Madde Faktör Yük Değerleri
<i>Pozitif Değere Yeniden Yönelim (PDYY)</i>			
1. Yaptığım kırıcı davranışı gelecekte tekrar etmemeye çalışacağım.	.69	.47	.72
2. Eylemlerimden sorumlu olduğumu kabul ediyorum.	.65	.42	.72
3. Mümkün olsaydı yaptığım yanlışını geri alırdım.	.62	.38	.70
4. Değerlerimle örtüşmeyen geçmiş davranışlarımdan dolayı pişmanlık duyuyorum.	.63	.40	.64
5. Davranışlarımdan benim için önemli olan şeylerle örtüşmedi.	.61	.37	.59
<i>Kişisel Saygının Yenilenmesi (KSY)</i>			
6. Yanlış bir şey yapmış olmama rağmen, kendimi olduğum gibi kabul ediyorum.	.45	.20	.55
7. Hatama rağmen kendimi değerli bir insan	.83	.68	.81

olarak görüyorum.			
8. Yanlış yapmış olsam da kendimi hâlâ seviyorum.	.87	.76	.81
9. Yanlış yapmış olsam da kendime saygı duyuyorum.	.87	.76	.80
10. Kendime şefkat duyuyorum.	.79	.63	.76

### **Yakınsama (Benzeme) Geçerliği**

KAİSÖ'nün üniversite öğrencileri üzerindeki yakınsama geçerliği için ilk olarak faktör yük değerlerinin, ikinci olarak AOV değerlerinin .50 kriterinden büyük olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin yalnızca birisi (Madde 6 = .45) hariç diğerleri .50 değerinden büyük bulunmuştur. Ayrıca alt boyutların AOV değerleri .41 ile .61 oldukları ve bu iki değerden birisinin .50 kritik değerinden büyük diğerinin ise .50'den küçük olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan yapı güvenilirliği değerlerinin ise KSY boyutu için CR = .88 ve PDYY boyutu için CR = .78 olduğu belirlenmiştir. Yapı güvenilirliği değerlerinin hem .70'ten hem de AOV değerlerinden büyük olduğu tespit edilmiştir.

### **Ayırt Edici Geçerlik**

KAİSÖ'nün yapısının alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinden ve AOV değerlerinin karekökünden yararlanılarak ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde KAİSÖ'nün PDYY boyutunun AOV değerinin karekökünün .68, KSY boyutunun AOV değerinin karekökünün ise .78 olduğu görülmektedir. Elde edilen değerlerin iki boyutun korelasyon değeri olan  $r = .34$ 'ten büyük olduğundan dolayı ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

### **Ölçüt Bağlantılı Geçerlik**

KAİSÖ'nün ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışması ölçeğin PDYY alt boyutu, KSY alt boyutu, Genel İyi Oluş Ölçeği ve Heartland Affetme Ölçeği'nin Kendini Affetme alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler ile değerlendirilmiştir. Veri seti incelendiğinde değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -.65 ile .38, basıklık değerlerinin ise

-.81 ile .46 arasında olduğu ve normal dağılım sergiledikleri gözlenmiştir. Daha sonra yürütülen Korelasyon Analizi sonucunda KAİSÖ'nün hem PDYY alt boyutu ile genel iyi oluş ( $r = .27, p < .001$ ) ve kendini affetme ( $r = .38, p < .001$ ) arasında; hem de KSY alt boyutu ile genel iyi oluş ( $r = .47, p < .001$ ) ve kendini affetme ( $r = .44, p < .001$ ) arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Güvenirlilik analizleri kapsamında KAİSÖ'nün iç tutarlık, iki yarı güvenirliliği ve yapı güvenirliliği düzeyleri test edilmiştir. Araştırma bulguları KAİSÖ'nün iç tutarlık katsayısının KSY boyutu için Cronbach  $\alpha = .87$  ve PDYY boyutu için Cronbach  $\alpha = .76$  olduğunu ortaya çıkarmıştır. KAİSÖ'nün iki yarı test korelasyon değerlerine bakıldığında KSY boyutu için ( $r = .83$ ) ve PDYY boyutu için ( $r = .71$ ) oldukları görülmüştür. Bu kriterler göz önüne alındığında, bulguların ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu araştırmanın amacı Griffin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen 10 maddeli KAİSÖ'nün Türk kültürüne uyarlanarak öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin yapılmasıdır. Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısının üniversite öğrencileri üzerinde doğrulanması için DFA işlemleri yapılmış ve üniversite öğrencileri üzerinde var olan yapı doğrulanmıştır. DFA işlemleri sonucunda oluşturulan modelin uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2014). Ayrıca KAİSÖ'nün faktör yük değerlerinin .45 ile .87 arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında elde edilen bulgular incelendiğinde faktör yük değerlerinin ise .55 ile .81 arasında buldukları belirlenmiştir (Griffin vd., 2018). Bu çalışmada elde edilen sonuçların ölçeğin özgün formundaki sonuçlarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

KAİSÖ'nün yapı geçerliği aynı zamanda yakınsama geçerliği ve ayırt edici geçerlik ile de incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin alt boyutlarına ait AOV değerlerinin .41 ile .61 olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan yapı güvenirliği değerlerinin de .78 ile .88 oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir (Fornel ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010; Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013). Araştırmanın ayırt edici geçerlik bulgularına göz gezdirildiğinde ise, PDYY boyutunun açıkladığı AOV değerinin karekökünün .68, KSY boyutunun AOV değerinin karekökünün ise .78 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu iki değer PDYY ile KSY arasındaki korelasyon değeri olan ( $r = .34$ )'ten daha yüksek olmasından dolayı ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı da ifade edilebilir (Fornel ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010; Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013).

KAİSÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması için bireylerin genel iyi oluşları ve Affetme Ölçeğinin alt boyutunu oluşturan kendini affetme eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre KAİSÖ'nün hem PDYY alt boyutu hem de KSY alt boyutlarından elde edilen puanların artması ile bireylerin genel iyi oluş ve Heartland kendini affetme puanlarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Heartland kendini affetme ile kendini affetmenin PDYY boyutu ve KSY boyutuyla pozitif yönde ilişkilerinin olduğunu işaret eden araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Kim vd., 2021). Mevcut araştırma bulgusu, kendini affetme ve iyi oluş ilişkisini inceleyen bir diğer çalışmanın bulgusuyla da paraleldir (Çelik ve Serter, 2017). Çalışmada kendini affetmenin, başkasını affetmenin ve durumu affetmenin yüksek olmasının bireylerin öznel iyi oluş düzeyinin yükselmesini sağladığı saptanmıştır. Literatürdeki araştırma sonuçları da kendini affetmenin öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Datu, 2014; Serter, 2018; Thompson vd., 2005; Toussaint vd., 2001; Yao vd., 2017). Diğer bir çalışma sonucunda ise affetme ile arkadaş desteği, boş zaman etkinliği ve olumlu duygulanım arasında pozitif yönde ilişkiler bulgularken, depresyon ile negatif yönde ilişki olduğunu bildirmiştir (Tse ve Yip, 2009). Bu çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

KAİSÖ'nün güvenilirlik çalışmasının bulgularına göre ölçeğin boyutlarının iç tutarlık katsayıları KSY boyutu için Cronbach  $\alpha = .87$  ve PDYY boyutu için Cronbach  $\alpha = .76$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iki yarı test korelasyon bulgularına bakıldığı zaman PDYY boyutu için ( $r = .71$ ) ve KSY boyutu için ( $r = .83$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin geliştirilme aşamasında elde edilen iç tutarlık katsayı bulguları incelendiğinde PDYY boyutu için Cronbach  $\alpha = .83$  ve KSY boyutu için Cronbach  $\alpha = .86$  olarak hesaplanmıştır (Griffin vd., 2018). Elde edilen bu sonucun da geliştirme çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yukarıda ifade edilen analiz sonuçları dikkate alındığında, KAİSÖ'nün kendini affetme ile ilgili araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar için iyi düzeyde geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini içeren bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra bu çalışmayı sınırlandıran birtakım durumlar da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilkinin çalışmanın örneklem grubunun 594 üniversite öğrencisi ile sınırlı kalması gösterilebilir. KAİSÖ'ye yönelik gelecek zamanlarda yürütülecek olan psikometrik çalışmalarda eğitim hayatının dışında bulunan genç yetişkinleri de dâhil eden daha geniş örneklerde yinelenmesi önerilebilir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin test tekrar test güvenilirlik düzeyi belirlenememiştir. Yapılması muhtemel çalışmalarda ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin incelenmesi sağlanabilir.

**KAYNAKLAR**

- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2018). Ergenler için Affetme Ölçeği (EAÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(11), 205–228. Doi: 10.7827/TurkishStudies.13144
- Balkin, R. S., Harris, N. A., Freeman, S. J., & Huntington, S. (2014). The forgiveness reconciliation inventory: An instrument to process through issues of forgiveness and conflict. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 3–13. Doi: 10.1177/0748175613497037
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Ed.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. Doi: 10.1080/0305724022014322
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. Doi: 10.1037/0022-3514.71.2.364
- Berry, J. W., Worthington, E. L., Jr., O'Connor, L., Parrott, L., III., & Wade, N. G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination and affective traits. *Journal of Personality*, 73(1), 183–225. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00308.x
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bugay, A., & Demir, A. (2010). A turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927–1931. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- Bugay, A., Demir, A., & Delevi, R. (2012). Assessment of reliability and validity of the turkish version of heartland forgiveness scale. *Psychological Reports*, 111(2), 575–584. Doi: 10.2466%2F08.21.PR0.111.5.575-584
- Carlisle, R. D., Tsang, J., Ahmad, N. Y., Worthington, E. L., Jr., Witvliet, C. V. O., & Wade, N. G. (2012). Do actions speak louder than words? Differential effects of restitution and apology on behavioral and self-reported forgiveness. *Journal of Positive Psychology*, 7(4), 294–305. Doi: 10.1080/17439760.2012.690444
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. Belmont: Wadsworth



- Çelik, S. B., & Serter, G. Ö. (2017). The role of forgiveness on subjective well-being of university students in their romantic relationships. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3990–4001. Doi: 10.14687/jhs.v14i4.4874
- Çolak, T. S. (2014). *Logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın affetme esnekliği kazandırma üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Datu, J. A. D. (2014). Forgiveness, gratitude and subjective well-being among Filipino adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(3), 262–273. Doi: 10.1007/s10447-013-9205-9
- Davis, D. E., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., DeBlaere, C., Rice, K. G., & Worthington, E. L. (2015). Making a decision to forgive. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 280–288. Doi: 10.1037/cou0000054
- Durmuş, E. ve Manap, A. (2018). Evlilikte bağışlama ölçeği-olay: türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2033–2049. Doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504877
- Elliot, B. (2015). Forgiveness interventions to promote physical health. In L. L. Toussaint, E. L. Worthington & D. R. Williams (Ed.), *Forgiveness and health: Scientific evidence and theories relating forgiveness to better health* (pp. 271–285). New York, NY: Springer.
- Emmons, R. A., (2005). Emotion and religion. In R. F., Paloutzian & C. L. Park, (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 235–252.). New York, NY: Guilford Press.
- Enright, R. D., & Coyle, C. T. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. In E. L. Worthington (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (pp. 139–161). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Enright, R. D., & The Human Development Study Group. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness and self-forgiveness. *Counseling & Values*, 40(2), 107–127. Doi: 10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x
- Enright, R. D., & Rique, J. (2004). *The Enright Forgiveness Inventory: Sampler set, manual, instrument, and scoring guide*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Erkan, Z. (2015). Adaptation of the marital offence-specific forgiveness scale for use in a turkish cultural context. *Social Behavior and Personality*, 43(7), 1057–1070. Doi: 10.2224/sbp.2015.43.7.1057
- Ersanlı, K., & Vural Batık, M. (2015). Development of the forgiveness scale: a study of reliability and validity. *Turkish Studies-International Periodical for the*

- Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 19–32. Doi: 10.7827/TurkishStudies.8201
- Exline, J. J., Baumeister, R. F., Bushman, B. J., Campbell, W. K., & Finkel, E. J. (2004). Too proud to let go: Narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 894–912. Doi: 10.1037/0022-3514.87.6.894
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Fincham, F. D., Beach, S. R., & Davila, J. (2004). Forgiveness and conflict resolution in marriage. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 72–81. Doi: 10.1037/0893-3200.18.1.72
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388. Doi: 10.1177/002224378101800313
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). New York, NY: Routledge.
- Griffin, B. J., Worthington, E. L., Jr., Davis, D. E., Hook, J. N., & Maguen, S. (2018). Development of the self-forgiveness dual-process scale. *Journal of Counseling Psychology*, 65(6), 715–726. Doi: 10.1037/cou0000293
- Griffin, B. J., Worthington, E. L., Jr., Lavelock, C. R., Greer, C. L., Lin, Y., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2015). Efficacy of a self-forgiveness workbook: A randomized controlled trial with interpersonal offenders. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 124–136. Doi: 10.1037/cou0000060
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: the Stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621–637. Doi: 10.1521/jscp.2005.24.5.621
- Havare, A. Ö. ve Gizir C. A. (2020). Başkalarını affetme ölçeği ve kendini affetme ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama çalışmaları. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 150–175. Doi: 10.5152/hayef.2020.20011
- Helb, J. H., & Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30(4), 658–667. Doi: 10.1037/0033-3204.30.4.658
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation*

- Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. Doi: 10.1080/10705519909540118
- Jacinto, G. A., & Edwards, B. L. (2011). Therapeutic stages of forgiveness and self-forgiveness. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 423–437. Doi: 10.1080/15433714.2011.531215
- Kato, T. (2016). Effects of partner forgiveness on romantic break-ups in dating relationships: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 95, 185–189. Doi: 10.1016/j.paid.2016.02.050
- Kaya, Ö. S. (2019). Kişilerarası ilişkilerde affetme ölçęęi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlkogretim Online*, 18(3), 1244–1259. Doi:10.17051/ilkonline.2019.611538
- Kim, J. J., Volk, F., & Enright, R. D. (2021). Validating the enright self-forgiveness inventory (ESFI). *Current Psychology*. Doi: 10.1007/s12144-020-01248-4
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Lam, L. W. (2012). Impact of competitiveness on salespeople's commitment and performance. *Journal of Business Research*, 65(9), 1328–1334. Doi: 10.1016/j.jbusres.2011.10.026
- Longo, Y., Coyne, I., & Joseph, S. (2018). Development of the short version of the scales of general well-being: The 14-item SGWB. *Personality and Individual Differences*, 124, 31–34. Doi: 10.1016/j.paid.2017.11.042
- Mauger, P. A., Perry, J. E., Freeman, T., Grove, D. C., McBride, A. G., & McKinney, K. E. (1992). The measurement of forgiveness: Preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11(2), 170–180.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: theory, measurement and links to wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43–55. Doi: 10.1521/jscp.2000.19.1.43
- McCullough, M. E., Bono, G., & Root, L. M. (2005). Religion and forgiveness. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Ed.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 394–411). New York, NY: Guilford Press.
- McCullough, M. E., & Witvliet, C., V. (2002). The psychology of forgiveness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 465–477). New York, NY: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Jr., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiveness in close relationships II: Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586–1603. Doi: 10.1037/0022-3514.75.6.1586
- Menahem, S., & Love, M. (2013). Forgiveness in psychotherapy: The key to healing. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 829–835. Doi: 10.1002/jclp.22018

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGrawHill.
- Odacı, H. , Kaya, F. ve Kınık, Ö. (2021). Genel iyi oluş ölçeği kısa formu'nun türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 97–111. Doi: 10.53444/deubefd.841481
- Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2009). Measuring offense-specific forgiveness in marriage: the marital offense-specific forgiveness scale (MOFS). *Psychological Assessment*, 21(2), 194–209. Doi: 10.1037/a0016068
- Pollard, M. W., Anderson, R. A., Anderson, W. T., & Jennings, G. (1998). The development of a family forgiveness scale. *Journal of Family Therapy*, 20(1), 95–109. Doi: 10.1111/1467-6427.00070
- Riek, B. M. (2010). Transgressions, guilt and forgiveness: A Model of seeking forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 38(4), 246–254. Doi: 10.1177%2F009164711003800402
- Rye, M. S., Loiacono, D. M., Folck, C. D., Olszewski, B. T., Heim, T. A., & Madia, B. P. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology*, 20, 260–277. Doi: 10.1007/s12144-001-1011-6
- Sarıçam, H. ve Akın, A. (2013). Affedicilik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37–46. <https://hayefjournal.org/en/affedicilik-olceginin-turkce-uyarlamasi-gecerlik-ve-guvenirlik-calismasi-16507>
- Serter, G. Ö. (2018). Üniversite öğrenimi gören öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar ile affetme ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1465–1484. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14171
- Strelan, P. (2007). Who forgives others, themselves and situations? The roles of narcissism, guilt, self-esteem and agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 259–269. Doi: 10.1016/j.paid.2006.06.017
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). London: Pearson Education Limited.
- Taysi, E. (2007). Suça ilişkin kişilerarası motivasyonlar ölçeğini türk kültürüne uyarlama çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 63–74. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TmprNE5qQXc>
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S. ... Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313–359. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x
- Toussaint, L., Kalayjian, A., & Diakonova-Curtis, D. (2017). Forgiveness makes sense: forgiving others enhances the salutary associations of meaning-making with

- traumatic stress symptoms. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 85–88. Doi: 10.1037/pac0000187
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., & Everson, S. A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a U.S. probability sample. *Journal of Adult Development*, 8, 249–257. Doi: 10.1023/A:1011394629736
- Tse, W. S., & Yip, T. H. J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality & Individual Differences*, 46, 365–368. Doi: 10.1016/j.paid.2008.11.001
- Wohl, M. J. A., DeShea, L., & Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: measuring state self-forgiveness and its relationship to psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(1), 1–10. Doi: 10.1037/0008-400x.40.1.1.1
- Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2013). Self-forgiveness and restoration of an offender following an interpersonal transgression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(2), 225–259. Doi: 10.1521/jscp.2013.32.2.225
- Worthington, E. L., Griffin, B. J., & Provencher, C. (2018). Forgiveness. In J. E. Maddux (Ed.), *Subjective well being and life satisfaction* (pp. 148–167). New York, NY: Routledge.
- Worthington, E. L., Jr., Hook, J. N., Utsey, S. O., Williams, J. K., & Neil, R. L. (2007, October). *Decisional and emotional forgiveness*. Paper presented at the Positive Psychology Summit, Washington, DC, October 5, 2007.
- Worthington, E. L., Jr., Lavelock, C., vanOyen Witvliet, C., Rye, M. S., Tsang, J.-A., & Toussaint, L. (2015). Measures of forgiveness: Self-report, physiological, chemical, and behavioral indicators. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 474–502). Elsevier Academic Press. Doi: 10.1016/B978-0-12-386915-9.00017-6
- Yurdugül, H. ve Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391–406. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2420>

## SUMMARY

### Introduction

Forgiveness is giving up the right to act negatively, such as resentment and revenge, and instead, opting for showing compassion and love towards that person (Enright and Coyle, 1998). Self-forgiveness is defined as the process of letting go of a grudge against oneself for a crime (Wohl, DeShea and Wahkinney, 2008). In the literature, there are different definitions of self-forgiveness and different measurement tools. In this respect, it is thought that the Self-Forgiveness Dual Process Scale will contribute to the literature, since it evaluates self-forgiveness from a different perspective than other measurement tools and is a very time efficient measurement tool in terms of the number of items, and therefore, the adaptation of this tool into Turkish has been conducted. In this context, the present research aims to adapt the Self-Forgiveness Dual Process Scale developed by Griffin, Worthington, Davis, Hook and Maguen (2018) to Turkish culture and to analyze its validity and reliability.

### Method

A total of 317 undergraduate students were recruited in the first sample, of whom 134 (42.3%) were male, 183 (57.7%) were female, and the mean age was 21.85 (SD = 3.07). The second sample consists of 129 (46.6%) males and 148 (53.4%) females, a total of 277 undergraduate students. The mean age was 21.29 (SD = 2.10). Personal Information Form, the Short Version of the Scales of General Well-Being, the Heartland Forgiveness Scale, and the Self-Forgiveness Dual Process Scale were utilized to collect data. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to test the factor structure of the Self-Forgiveness Dual Process Scale. The analyses were performed with the IBM AMOS 23.0 Program and SPSS 21.00. The construct, internal consistency, and split-half reliabilities were investigated to explore the reliability of the Turkish version of the Self-Forgiveness Dual Process Scale. Finally, the criterion validity of the Self-Forgiveness Dual Process Scale was investigated via its correlations with the Short Version of the Scales of General Well-Being and the Self-Forgiveness Subscale of the Heartland Forgiveness Scale.

### Results

The results of the CFA showed that the two-factor structure was confirmed in university students in Turkish culture ( $\chi^2 = 71.52$ ,  $\chi^2/df = 2.24$ , CFI = .97, NFI = .95, SRMR = .045, RMSEA = .063). It was also revealed that the factor loadings of the CFA model ranged from .45 to .87. Results regarding the convergent validity showed that the Average Variance Extracted (AVE) values of the subscales were between .41 and .61, and one of these two values was greater than the critical value of .50 and the other was less than .50. Furthermore, the composite reliability values were found to be greater than both .70 and AVE values. Results about the divergent validity demonstrated that the square root of the mean-variance value explained by the Value Reorientation Subscale was .68, and the square root of the mean-variance value explained by the Esteem Restoration Subscale was .78. Since these values were greater than the correlation between the two subscales,  $r = .34$ , the discriminant validity was concluded to be satisfactory.

Finally, the internal consistency reliability coefficient was found as Cronbach  $\alpha = .76$  for the Value Reorientation Subscale and Cronbach  $\alpha = .87$  for the Esteem Restoration Subscale. The analyses regarding the criterion validity revealed that both subscales have significant positive correlations with general well-being and Heartland self-forgiveness.

### **Discussion**

In the present study, it was seen that the factor structure of the Turkish version of the Self-Forgiveness Dual Process Scale was confirmed by university students. According to the results, it was determined that the factor loadings of the scale were between .45 and .87. The factor loadings of the original scale were between .55 and .81 (Griffin et. al, 2018). Therefore, it can be concluded that the results of the present study show similarity with the results in the original study.

In order to examine the criterion validity of the Self-Forgiveness Dual Process Scale, correlations between its subscores, general well-being, and self-forgiveness subscore of the Heartland Forgiveness Scale were calculated. It was observed that the general well-being and Heartland self-forgiveness scores increase in parallel with self-forgiveness subscores. These results draw similarities with the evidence indicating that the subscores of the self-forgiveness were positively correlated with both Heartland self-forgiveness (Kim, Volk, and Enright, 2021) and general well-being (Çelik and Serter, 2017; Datu, 2014; Serter, 2018; Thompson et al., 2005; Toussaint, Williams, Musick, and Everson, 2001; Yao, Chen, Yu, and Sang, 2017). Hence, it can be concluded that the current results support the literature.

The results of the Self-Forgiveness Dual Process Scale demonstrated that the internal consistency reliability coefficients of the subscales were between .76 and .87. The findings of the original study were between .83 and .86 (Griffin et al., 2018). Therefore, the evidence in the present research was similar to the original study. In conclusion, the Self-Forgiveness Dual Process Scale is a valid and reliable psychometric measurement tool that can be utilized by researchers willing to research self-forgiveness.

### **ORCID**

Feridun KAYA  ORCID 0000-0001-9549-6691

Hatice ODACI  ORCID 0000-0002-2080-6269

Fatih AYDIN  ORCID 0000-0002-7399-1525

#### **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, Bayburt Üniversitesi Etik Komisyonunun 31.05.2021 tarih ve 2021/104 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik kurul izni Ek'te sunulmuştur.



**Ek: 1**

	<p>T.C. <b>BAYBURT ÜNİVERSİTESİ</b> <b>ETİK KURULU KARARI</b></p>
<p><b>Karar Sayısı : 2021/104</b></p>	<p><b>Karar Tarihi : 31/05/2021</b> <b>Oturum Sayısı : 08</b></p>
<p>Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 04.05.2021 tarihli ve E-79126184-050.99-14635 sayılı yazısına istinaden, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanlığı Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA'nın, "Kendini Affetme İkili Süreç Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, toplantıya katılan kurul üyelerince araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.</p>	
<p>Prof. Dr. Mustafa ERGEMEN Kurul Başkanı</p>	





**Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeyleri ve Müdür Yardımcılarının Okullarının Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişki\* \*\***

**The Relationship Between School Principals' Mentoring Levels and Assistant Principals' Levels of Identifying the Development Needs of Their Schools**

Yunus Emre AĞAÇDİKEN<sup>1</sup>, Esen ALTUNAY<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, yunusagacdiken@gmail.com

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, esenaltunay@yahoo.com; esen.altunay@ege.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 13.09.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 17.03.2023*

**ÖZ**

Araştırmanın amacı İzmir ilinde yer alan resmi okullarında görev yapan okul müdürlerinin mentorluk düzeyleri ile müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan 785 resmi okul oluştururken basit seçkisiz örnekleme kullanılarak 320 okul ve bu okullarda görevli 358 müdür yardımcısı örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmada "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" ve "Mentorluk Fonksiyonları" adlı ölçekler kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve ilişkisel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesi ve okullarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Müdür yardımcılarının müdürleri tarafından mentorluk hizmeti alma düzeyi toplam puanları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarının tümü ile arasındaki ilişkinin olumlu olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre müdür yardımcılarının müdürleri tarafından yetiştirilmesinin, okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Müdür yardımcısı, Mentorluk, Yetiştirme düzeyi, Okul gelişim ihtiyaçları,

\***Alıntılama:** Ağaçdiken, Y. E. ve Altunay, E. (2023). Okul müdürlerinin mentorluk düzeyleri ve müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 31-71.

\*\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bazı bölümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. İlgili Tez, Ege Üniversitesi BAP Projeleri kapsamında desteklenmiş ve proje verilerinin bir kısmını içermektedir.

**ABSTRACT**

*The study aims to examine the relationship between the rate of mentorship of school principals working in public schools in Izmir and assistant principals' ability to determine school development needs. The study is based on a correlational survey model. The research population consists of 785 public schools located in the central districts of Izmir province, while the sample group consists of 320 schools and 358 assistant principals selected by random sampling. The scale named "Mentoring Functions" and "Determination of School Development Needs" were used in the research. Data analysis includes descriptive and correlational statistics. According to the findings of the study, the level of determination of the school improvement needs of assistant principals differed significantly according to the variables of school level and the number of students in their schools. It has been observed that the relationship between the total scores of assistant school principals' level of receiving mentoring services by school principals and all of the sub-dimensions of determining school improvement needs is positive. According to the results of the regression analysis, it was found that the education of deputy principals has a significant explanatory effect on the sub-dimensions of the ability of deputy principals to determine the improvement needs of their schools.*

**Keywords:** Assistant school principal, Mentoring, Training level, School improvement needs,

**GİRİŞ**

Toplumun yapıtaşlarından olan kurumlar sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Gelişim sürecinin devamlı olması ise toplumsal kurumların ve örgütlerin hayatta kalmasını sağlamaktadır. Toplumsal kurumlardan biri olan eğitim kurumları da değişim talepleri yönünde bir güncellemeye ihtiyaç duymaktadır. Eğitim kurumlarını daha ileriye götürecek ve gelişimini karşılayacak doğrultuda okulların fiziksel ve yapısal faktörler gibi tüm öğeleri ile birlikte gelişimini ve değişimini gündeme getirmektedir (Balci, 2002). Ancak birçok örgütte olduğu gibi okullarda ortak değer ve normlara sahip olunması, öğrenci merkezli çalışılması, yansıtılmalı bir dilin kullanılması, uygulamaya dönül işbirliğine önem veren toplum benzeri bir yapıyı içermesi gibi konularda yaşanan eksiklikler okulların geliştirilmesinde uygulama yetersizlikleri olduğunu göstermektedir (Scribner, Cockrell ve Valentine, 1999). Bu nedenle okulların başarısı ve bunun için yapılması gereken toplumsal ve bilimsel çalışmaların neler olduğu konusu, birçok kesimin dikkatlerinin odağında yer almaktadır. Türkiye'deki okulların hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda daha iyisini elde etme arayışının hâlâ devam ettiği

söylenbilir. Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz'a göre (2014) TIMSS, PISA gibi sınavlar ile objektif olarak OECD ve UNESCO ile dışarıdan bir gözle yapılan değerlendirme sonuçları dünya sıralamasında okul başarısı bazında ulaşılmak istenilenin çok gerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle okulların geliştirilmesi için okul yönetimi ve personelin nitelik eksikliklerinin tespit edilmesi ve önlemler alınması, aynı zamanda okul örgütünün tüm paydaşlarının gelişiminin desteklenmesi önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Bursalıoğlu'na göre (2002) bir örgüt olarak okulların insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasıyla okulları hedeflerine uygun yaşatmak mümkündür. Eğitim süreci boyunca şartlar ne olursa olsun okul içi ve okul dışı gelişmeler karşısında okulun hazır bulundurulması ve tüm önlemlerin alınması gerekmektedir. Dolayısıyla etkililiği düşük olan bir okulun etkililiğini artırma süreci olarak belirtilen okul geliştirme sürecini öne çıkarmaktadır. Okul geliştirme ve okulun değişimi kavramları okulun başarıya ulaşmasına destek olur, böylece öğretim standartları gelişir ve kalitesi artar. Dean'a göre (1998) okul geliştirme kavramı, okul örgütünü oluşturan girdilerini tümünü içermekte ve gerçekçi olmak kaydı ile de tüm okullar geliştirilebilmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere okul geliştirme profesyonelce planlanmış bir değişim süreci gerektirmektedir (Merrett, 2000). Okul geliştirmenin başta gelen ve en önemli aşamalarından olan planlama sürecinde okulun tüm üyelerinin niteliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Balcı, 2002). Bunun için okulun girdilerinde hedefleri yerine getirme aidiyeti oluşturulmuş ve başarı ölçütleri de açıkça ortaya konmuş olmalıdır. Gelişimini başarılı bir şekilde sağlayan okul, bu sürece yöneticilerini, velilerini, öğrencilerini ve çalışan tüm personelini de dâhil edebilmiş okullardır. Buradan hareketle okula bir sistem olarak yaklaşmak ve öncelikle okulun öğelerinden okul yönetimini ele almak gerekir (Katz ve Kahn, 1977). Okul müdürü okulun, kendisi dışındaki diğer tüm girdiler ile ilgili analizleri yapmalı ve gelişmesi gereken okul öğeleri üzerinde gerekli değişiklikleri planlayarak tüm öğeleri okulun ortak amaç ve hedeflerine yöneltmelidir (Plowright, 2007: 374). Okul müdürünün bu zorlu süreçte görevlerini gerçekleştirirken birlikte çalışacağı nitelikli müdür yardımcılarının olması ise başarı oranını

artırabilmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri, değişim sürecinin başlatıcısı olarak büyük önem taşımaktadır (Creemers ve Reezigt, 2005). Barth'a (1991) göre etkili okulu oluşturabilmek için zorunlu olan faktörlerden biri "Okul sistemi ve okul içindeki liderliğin yapısı"dır. Dolayısıyla etkili bir yönetim etkili bir okuldan söz etmek için öncelikli bir koşuldur. Etkili bir okul müdürü gelecekte yerini alacak yönetici adaylarını yetiştirdiği bilinciyle onlara bir rol model olarak gelişim süreçlerini yönetmelidir. Çünkü hâlihazırda Türkiye'de yürürlükte müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ile ilgili bir akademik program ve uygulama bulunmamaktadır. Müdür yardımcılığı kadrosunda çalışabilmek için öğretmenlik mesleğinde belirli bir görev süresini doldurmak ve sınava girmek yeterli sayılmaktadır. Ancak başarılı bir okul yönetimi kadrosuna dâhil olmak için bu ölçütler yeterli sayılmamalıdır. Okulun yönetsel olarak etkililiğinden bahsedebilmek için eğitim yönetimi alanında lisansüstü bir eğitime sahip yönetici adayları ve okul müdürlerinin önderliğinde sürdürülecek planlanmış bir yetiştirme sürecine gereksinim bulunmaktadır (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu açıdan müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde okul müdürlerinin rolleri ile ilişkili bilimsel bulgular bu sürece katkı sağlayabilir.

Okul müdürünün eğitim lideri, eğitim vizyoneri, toplum inşacısı, personel yöneticisi, değişimin öncüsü, tesis yöneticisi, bütçe analisti, halkla ilişkiler uzmanı, yasal yükümlülüklerin denetçisi, ölçme-değerlendirme uzmanı ve en çok da sorun çözücü olmaları gibi birçok önemli rolü söz konusudur (Harris, Ballanger ve Leonard, 2007; National Association of Secondary School Principals, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin hem okul örgütünün amaçlarına ulaşabilmesi adına okulun işlerini yürütmesi hem de geleceğin yöneticilerini yetiştirmek adına çalışanlarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Okul müdürü, mevzuatta ise "Türk millî eğitiminin Kanunu'ndaki genel amaçlara ve temel ilkelerine uygun olarak eğitim kurumları mevzuatı doğrultusunda okulun hedeflerini gerçekleştirmek üzere tüm girdilerin etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim önderi" olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). Bu görev tanımı okul müdürlerinde atanma kriterlerinin temelinde

olan "Okul müdürlüğü ikinci bir görevdir, asıl olan öğretmenliktir" tanımlamasının ötesindedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Okul müdürlerinin görev ve esaslarına ilişkin yönetmeliklerde ise "okul müdürlerinin sorumlu olduğu personelin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi" görevi ise öğretmenlik alan bilgisinin dışında "eğitim yönetimi" bilgisini gerektirmektedir. Ancak hâlihazırda bu türde zorunlu bir eğitim süreci yürütülmektedir. Bu da okul müdürlerinin müdür yardımcılığı görevlendirmesi ile başlayacak usta-çırak ilişkisi ile okulu izlemesi ve öğrenmesi, müdürlüğe atandıktan sonra da deneye yanıla kendini geliştirmesi dışında bir seçenek bırakmamaktadır. Doğal olarak okulun geliştirilmesi konusunda da sayısız eksiklik ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okulda sürecin daha başarılı yürütülebilmesi açısından "Mentorluk" kavramının değerlendirilmesi fayda sağlayabilir. Mentorluğun kelime anlamı ise kişinin kişisel birikimleri, sinerjisi ve zamanı ile bir başkasının gelişimine yardımcı olmak amacıyla yapılan yatırımdır. Bu tanımla birlikte bireyleri geliştirmenin en bilinen yöntemlerinden biri olan mentorluk okul müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde kullanılabilecek önemli bir yol olabilir. Mentorluk süreci, öncelikli olarak kişisel gelişimin sağlanmasıyla akabinde mesleki başarının, liderlik gelişiminin ve hatta örgütsel üretkenliğin artırılmasına katkı sağlayabilmektedir (Haggard vd. 2011; Kahle-Piasecki, 2011; Oplatka 2012). Bu sebeple MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Madde 78/4-g bendinde de belirtildiği üzere okul müdürünün en önemli görevleri arasında "Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alması, aynı zamanda adaylık ve hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmesi" şeklinde mentorluk alanına ilişkin sorumluluklar yüklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 80/1'de ise; müdür yardımcılarının görev tanımında "eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden sorumlu olduğu" olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Müdür yardımcıları, disiplin ve planlama sorunları öncelikli olmak üzere çok farklı görevleri yerine getirmektedirler. MEB Ortaokul Kurumları Yönetmeliği'nde Madde 80/2-b bendinde belirtildiği üzere aynı zamanda okul müdür



yardımcılarının “ilgili mevzuat kapsamında okulda oluşturulan kurul, komisyon ve ekiplere katılmakta, başkanlık etmekte ve bunlarla ilgili iş ve işlemleri yürütmektedir” şeklinde okulda planlanmış süreçlere ilişkin sorumlulukları bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Bu komisyonlar arasında okul gelişim yönetim ekibi yer almaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde de (MEB, 2003) paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla, eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla "Okul Gelişim Yönetim Ekibi"nin kurulacağı belirtilmektedir (Madde 99). Bu doğrultuda okullardaki eğitim sürecinin yürütülmesinde ve geliştirilmesinde okul müdürünün idari iş yükünün yanında düzenleyici mekanizmanın bir parçası olarak müdür yardımcılarının sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde Madde 40-41'de müdür yardımcısının, müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet edeceği ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumlu oldukları; görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getireceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle müdür yardımcılarının okuldaki eğitimin etkililiği ve verimliliğinin de temel belirleyicilerinden biri olarak yetiştirilme süreci, oryantasyonu ve mesleki gelişimi öne çıkmaktadır. Ancak, günümüz okul sistemi içerisinde yerine getirdiği görevler göz önüne alındığında bu denli zorunluluklar ve çeşitlilikler arasında görevlerini yerine getiren müdür yardımcıları konusunda alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Calabrese ve Tucker-Ladd, 1991; Ereş, 2009; Paskey, 1989). Bu bağlamda müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir. Ayrıca Creemers ve Reezigt'in (2005) okul gelişim planlaması modelinin “süreç” aşaması temel alındığında okulun ihtiyaç boyutlarına göre müdür yardımcılarının gelişiminin desteklenmesi ile görev yaptıkları okulların gelişim düzeylerine katkı sağlanabilir. Buradan hareketle okul müdür yardımcılarının okullarındaki okul gelişim gereksinimlerini belirleme oranına katkısı daha açık bir şekilde oraya konulabilir.

Okul müdür yardımcılarının nitelikli olarak yetiştirilmesi okul sisteminin hedefleri doğrultusunda girdilerinin işlenmesine katkı sağlayabilmektedir. Okul sistemindeki her üye gibi müdür yardımcılarının dâhil edilmesi ve okulların gelişim gereksinimlerinin en optimal şekilde belirlenebilmesine destek olacaktır. Çünkü müdür yardımcılarının yetiştirilmesi öncelikle yönetilen ve daha sonra da yöneten olarak iki ayrı görevde de nitelikli bir değerlendirme yapabilmesini sağlayarak okulu güçlendirme ihtimali çok yüksektir. Bu süreci betimleyecek ve etkenlerini saptayacak araştırma bulgularına gereksinim bulunmaktadır. Alanyazında ilköğretim ve ortaöğretimde okul geliştirme uygulamaları ile ilgili birtakım çalışmalara bakıldığında Gökçe'nin (2004) okul müdürlerinin okul geliştirme algılarındaki değişim saptanmaya çalıştığı, Gökyer'in (2011) çalışmasında ise ilköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Abdullah, DeWitt ve Alias (2013) araştırmalarında okul geliştirmede yaşanan zorluklara incelenirken okul müdürünün inançlarının ve liderlik özelliklerinin etkisi ortaya konulmuştur. Mansour'un (2011) çalışmasında ise liderlik uygulamalarının öğrenci gelişimine etkisi ve akabinde tüm okulun gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Mentorluk ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise Sezgin, Koşar ve Er'in (2014) araştırmasında mentorluk süreci ile ilgili okul müdürleri tarafından öğretmenlerin yönlendirmelerine ilişkin görüşleri ortaya koyulmuştur. Uluslararası alanyazında ise Wong'un (2009) çalışmasında okul müdürlerinin görev ve işlevleri; ortaklıkları, müdür yardımcılığı ve mentorluk anlamında müdürlerin ve müdür yardımcılarının durumu; liderlik ve yönetici rolleri incelenmiştir. Öte yandan Oplatka ve Lapidot (2018) yeni okul müdürlerinin mentorluk faaliyetlerini okul müdür yardımcılarının gözünden değerlendirerek mentorların teknik ve idari konularda, profesyonel ve pratik danışmanlık ve performans geribildirimi konusunda niteliğini açıklamaya çalışmıştır. Bu araştırmalar temel alındığında okul geliştirme araştırmaları okul sistemi içerisindeki sorunlu öğeyi saptayıp onu geliştirme amaçlı uygulamaları içermektedir. Ancak okullardaki liderliğin yapısı gözetilerek okulun gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinin öneminin ortaya koyulmaya çalışıldığı ve hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki okul müdür yardımcılarının mentorluk alma düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile çalışmalara

ulaşılamamıştır. Okulların gelişim ihtiyaçlarını belirlenmesi okulun tüm üyelerinin etkili bir şekilde katkısını gerektirmektedir. MEB İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi (2011) ile eğitim kurumlarında hizmetin niteliğini arttırmak için okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme, değerlendirme çalışmaları ile bu çalışmaları yürüten yönetim organlarının görev, yetki ve sorumlulukları tanımlanmaktadır. Eğitim yönetiminin okuldaki uygulamaların hedeflere ve çocuk haklarına uygunluğunu sağlanması gerekmektedir. Buna göre okulların gelişimi için bir yıllık sürede gerçekleştirilecek amaç ve hedefleri içeren okul gelişim planı düzenlemesi gerekmektedir. Planlı Okul Gelişim Modeli kapsamında okulun vizyon, misyon ve değerleri ile beş yıllık sürede gerçekleştirilecek amaç ve hedeflerini içeren okul stratejik planı okulun bütün temsilcileri ve görevleri yürüten okul gelişim yönetim ekibinin (OGYE) katılımı ile hazırlanmaktadır. Müdür yardımcılarının da hazırlık, veri toplama, değerlendirme ve okul gelişim süreçlerinde; okul çalışma programında yer alan faaliyetlerden kurum müdürünce verilen görevlerin uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu anlamda MEB okul politikaları açısından okul yöneticileri tarafından müdür yardımcılarının yeterliklerinin geliştirilmesi ve mentorluk yapılması okul geliştirme konusunda istikrarlı uygulamalara, okullardan artan beklentilerin karşılanması ve okulların sorunlarının çözümlenmesine destek sağlayabilmektedir. Bu nedenle okul müdürleri tarafından müdür yardımcılarının yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Bu anlamda araştırmanın amacı okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algılarının düzeylerini incelemek ve bunun da okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri üzerinde yordayıcı bir faktör olup olmadığını sorusuna cevap bulabilmektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

- Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesi, müdür yardımcılığı kıdemi, okullarındaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okul kademesi, müdür yardımcılığı kıdemi,

okullarındaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Müdür yardımcılarının mentorluk algıları ile okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdür yardımcılarının mentorluk algıları okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul müdür yardımcılarının mentorluk algılarını incelemek ve bunun da okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri üzerinde yordama kabiliyetine sahip bir faktör olup olmadığını belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini görmeye imkân veren bir araştırma modelidir (Karasar, 1991: 81). Bu nedenle müdür yardımcılarının okul müdürü tarafından aldıkları mentorluk düzeyleri ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemede araştırmanın modeli olarak tercih edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni İzmir ili merkez ilçelerinde, MEB'e bağlı resmi okullarda okulda görev yapmakta olan 1822 müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Bu okul sayısı için Krejcie ve Morgan'ın (1970) %99 güvenirlilik düzeyi ve %5 hata sınırına göre önerdiği örneklem sayısı 320 okul olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma evreni olarak İzmir ili metropol ilçelerinde bulunan 785 resmi okul genel evrenin %43 oranını temsil eden Karşıyaka, Bayraklı, Bornova, Buca, Balçova, Çiğli, Karabağlar, Narlıdere ve Konak ilçelerindeki okullar seçilmiştir. 785 resmi öğretim kurumundan örneklemin basit seçkisiz örnekleme için bilgisayar yazılımı kullanılarak listeden 320 okul seçilmiştir. 320 okulda görevli müdür yardımcılarının verileri ilgili Millî Eğitim Müdürlüklerinden istenmiş ancak bu veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle

okullardaki öğrenci sayılarının dağılımı dikkate alındığında 500 öğrenciye 1 müdür yardımcısı görevlendirmesi ilkesi doğrultusunda araştırmaya katılacak müdür yardımcılarını okulun öğrenci sayılarına göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan müdür yardımcısı sayısı 320 okul örneklem sayısından daha yüksek sayıda olabilmektedir. Tablo 1’de örneklemin bireysel özelliklere göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 1.** Müdür Yardımcılarının ve Okullarının Özelliklere Göre Dağılımı

	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Okul Kademesi</b>	İlkokul	129	45,1
	Ortaokul	80	27,9
	Lise	77	27
<b>Müdür Yardımcılığı Kıdemi</b>	1-5 yıl	248	69,3
	6-10 yıl	59	16,5
	11-15 yıl	21	5,9
	15 yıl ve üzeri	29	8,1
<b>Öğretmen Sayısı</b>	0-25	61	17,0
	26-50	166	46,4
	51-75	87	24,3
	76 ve üzeri	44	19,5
<b>Öğrenci Sayısı</b>	0-300	39	10,9
	301-600	103	28,8
	601-900	102	28,5
	901-1200	58	16,2
	1201-1500	33	9,2
	1501-1800	23	6,4
<b>Toplam</b>		<b>358</b>	<b>100</b>

Araştırmanın örneklemin Tablo 1’deki dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 358 müdür yardımcısından oluştuğu görülmektedir. ağırlıklı olarak ilkokul düzeyindeki okullarda müdür yardımcılığı yapan (n=, %45,1), ağırlıklı 1-5 yıl aralığında müdür yardımcılığı kıdemine sahip (n=248, %69,3), yaklaşık 26-50 öğretmenin bulunduğu (n=166, %46,4) ve ortalama 301-600 öğrencili okullarda çalışan (n=103, %28,8) kişilerden oluştuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

İzmir ilindeki devlet okullarında çalışmakta olan müdür yardımcılardan araştırmanın verilerini toplamak için “Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” ve “Mentorluk Fonksiyonları” adlı iki ölçek kullanılmıştır.

### ***Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği***

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı ölçek Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilmiş, Dağ (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; “destekleyici öğrenme ortamı, etkili zaman yönetimi, personel gelişimi, yüksek standartlar ve beklentiler, etkili okul liderliği, değerlendirme standartlara uygun müfredat ve öğretim” olmak üzere yedi tanedir. Ölçeğin iç tutarlılık ölçümleri için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, alt boyutlar için sırasıyla .84, .70, .91, .85, .88, .96, .84 olarak ölçülmüştür. Mevcut araştırmada ise yine aynı sıralamaya göre .84, .81, .91, .85, .92, .96, .89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırmada yapılan DFA sonuçlarına göre, yedi boyutlu modelinin veri setine uyumu, M-plus programında yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri:  $\chi^2/df=2,94$ ; CFI=0,91; TLI=0,90; RMSEA=0,07; SMR=0,07 olarak bulunmuştur. Söz konusu ölçeğe ilişkin verilerin mevcut yapı ile iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

### ***Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği***

Araştırmanın veri toplama araçlarından ikincisi, yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenlere yönelik olarak, Noe (1988) tarafından geliştirilen İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloglu (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış olan, 29 maddeden oluşan, beşli Likert tipinde hazırlanmış “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” dir.

“Mentorluk Fonksiyonları” ölçeği, tek faktörlü olarak doğrulanmış, Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı  $\alpha =.98$  olarak ölçülmüştür. Mevcut araştırmada ise bu değer “.98,9” olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin DFA sonuçlarına göre, tek boyutlu modelinin veri setine uyumu, M-plus programında yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri:  $\chi^2/df=3,76$ ;

CFI=0,94; TLI=0,93; S-RMR=0,03 ve RMSEA=0,08 olarak elde edilmiştir. Bu kapsamda verilerin mevcut yapı ile iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizinden önce aykırı değer analizi, hatalı veri kodlama olasılıkları ve normallik varsayımları açısından veriler incelenmiştir. Eksik kodlamalar nedeniyle boş değerlere ortalama puanları atanmıştır. İkinci olarak verilerin dağılımının normallik varsayımlarını karşılama durumları açısından çarpıklık ve basıklık puanları ile incelenmiştir. Dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1,5$  aralığındadır ve hipotetik evren dağılımının sağlandığı boyutlarda verilerin dağılımının normal olduğu varsayılarak analizleri için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin Kolmogorov-Smirnov testi p değeri 0,05'ten düşük olduğu boyutlarda verilerin dağılımının normal olmadığı ve nonparametrik testlerin yapılması karar verilmiştir. Araştırmanın alt soruları doğrultusunda SPSS 28.00 istatistik paket programında betimsel analizler (t testi ve varyans analizi) yapılmıştır. Okuldaki öğrenci sayısına göre okul müdürlerinin müdür yardımcıları için mentorluk düzeyi ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyinde anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesinde söz konusu değişkenlerin normalliğinin sağlanamadığı dağılımlarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde  $\alpha = .05$  düzeyi esas alınmıştır. Farkın kaynağını bulmak için de Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ve ilişkisel istatistikler (korelasyon, basit doğrusal regresyon analizi) yapılmıştır. Okul müdürlerinin müdür yardımcıları için mentorluk düzeyi ve müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerini yordamak için basit doğrusal regresyonu (enter metodu) kullanılmıştır. Regrasyon analizinde yordanan değişkenin en az eşit aralıklı düzeyde ölçülmüş olması, normal dağılması, yordanan ve yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması ve hata puanlarının normal dağılması varsayımları karşılanmıştır.

### Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada verilerin toplanmasında, öncelikle ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmanın başlayabilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul (BAYEK) Başkanlığından araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan onaylar alınmıştır. Araştırma süreci araştırma ve yayın etiğine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında örnekleme alınan okul müdür yardımcıları ile yüz yüze görüşülerek, araştırmanın amacı ve önemi hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve veri toplama araçları okul müdürleri tarafından doldurulmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın birinci alt sorusu “Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesi, müdür yardımcılığı kıdemi, okullarındaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

### a) Okul Kademesi

Okul kademesine göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Kademesine Göre Müdür Yardımcılarının Okulun Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyi

	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Farkın Kaynağı
Etkili Zaman Yönetimi	(1) İlkokul	129	3,73	,73	Gr. Arası	4,04	2	2,02			
	(2) Ortaokul	80	3,78	,83	Gr. İçi	170,88	282	,61	3,33	,03	1-3
	(3) Lise	76	3,49	,78	Toplam	174,92	284	-			2-3
Destekleyici Öğrenme Ortamı	(1) İlkokul	129	4,00	,65	Gr. Arası	10,85	2	5,42			
	(2) Ortaokul	81	3,94	,67	Gr. İçi	138,21	284	,487	11,14	,00	1-3
	(3) Lise	77	3,54	,78	Toplam	149,06	286	-			2-3



Yüksek Standartlar	(1) İlkokul	126	3,88	,77	<b>Gr. Arası</b>	11,56	2	5,78			
	(2) Ortaokul	80	3,84	,86	<b>Gr. İçi</b>	195,92	278	,70	8,20	,00	1-3
	(3) Lise	75	3,40	,91	<b>Toplam</b>	207,48	280	-			2-3
Personel Gelişimi	(1) İlkokul	129	3,75	,75	<b>Gr. Arası</b>	4,77	2	2,38			
	(2) Ortaokul	80	3,85	,77	<b>Gr. İçi</b>	168,75	282	,60	3,99	,02	1-3
	(3) Lise	76	3,51	,79	<b>Toplam</b>	173,52	284	-			2-3
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) İlkokul	127	3,62	,81	<b>Gr. Arası</b>	10,56	2	5,28			
	(2) Ortaokul	81	3,67	,80	<b>Gr. İçi</b>	199,34	282	,71	7,47	,00	1-3
	(3) Lise	77	3,21	,92	<b>Toplam</b>	209,90	284	-			2-3
Etkili Okul ve Liderlik	(1) İlkokul	128	4,06	,89	<b>Gr. Arası</b>	1,71	2	,86			
	(2) Ortaokul	81	4,08	1,00	<b>Gr. İçi</b>	267,71	283	,95	,90	,41	
	(3) Lise	77	3,90	1,06	<b>Toplam</b>	269,42	285	-			
Değerlendirme	(1) İlkokul	128	3,80	,71	<b>Gr. Arası</b>	10,36	2	5,18			
	(2) Ortaokul	78	3,88	,72	<b>Gr. İçi</b>	154,28	278	,55	9,33	,00	
	(3) Lise	75	3,41	,81	<b>Toplam</b>	164,64	280	-			1-3
	<b>Toplam</b>	281	3,72	,76							2-3

Tablo 2 incelendiğinde, tek yönlü varyans testi sonucunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre “Etkili Zaman Yönetimi” [ $F(2;356) = 3,33; p < 0.05$ ], “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” [ $F(2;356)=11,14; p < 0.05$ ], “Yüksek Standartlar ve Beklenti” [ $F(2;356)=8,20; p < 0.05$ ], “Personel Gelişimi” [ $F(2;356)=3,99; p < 0.05$ ], “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” [ $F(2;356)=7,47; p < 0.05$ ] ve “Değerlendirme” [ $F(2;356)=9,33; p < 0.05$ ] alt boyutlarında okul müdür yardımcılarının puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise LSD analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu alt boyutlarda farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizinde; “Zaman Yönetimi” alt boyutunda ilkökul ile lise arasında ve ortaokul ile lise arasında “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” alt boyutunda ilkökul ile lise arasında ve ortaokul ile lise arasında, “Yüksek Standartlar ve Beklenti” alt boyutunda ilkökul ile lise arasında ve ortaokul ve lise arasında, “Personel Gelişimi” alt boyutunda ilkökul ve lise arasında ve ortaokul ve lise arasında, “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” alt boyutunda ilkökul

ile lise arasında ve ortaokul ile lise arasında ve “Değerlendirme” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ortaokul ve lise arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde lise müdür yardımcılarının puan ortalamalarının ortaokul ve ilkokul müdür yardımcılarının puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Yani liselerde görev yapan müdür yardımcılara nazaran ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan müdür yardımcılarının, okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede daha düşük olduğu söylenebilir.

### b) Müdür Yardımcılığı Kıdemi

Müdür yardımcılığı kademine göre, okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Müdür Yardımcılığı Kademine Göre Okul Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyi

Okul Gelişim İhtiyaçları	Müdür Yardımcılığı Kıdemi	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	Sd	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 1-5 Yıl	245	176,63	4,81	3	,18
	(2) 6-10 Yıl	59	179,60			
	(3) 11-15 Yıl	21	142,40			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	205,97			
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 1-5 Yıl	247	183,50	5,75	3	,12
	(2) 6-10 Yıl	59	175,30			
	(3) 11-15 Yıl	21	127,93			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	179,09			
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 1-5 Yıl	244	177,75	3,38	3	,33
	(2) 6-10 Yıl	57	178,95			
	(3) 11-15 Yıl	21	136,26			
	(4) 15 Yıl ve üstü	28	178,34			
Personel Gelişimi	(1) 1-5 Yıl	246	182,45	4,70	3	,19
	(2) 6-10 Yıl	58	164,03			
	(3) 11-15 Yıl	21	140,69			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	189,14			
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 1-5 Yıl	246	185,40	5,95	3	,11
	(2) 6-10 Yıl	58	154,09			
	(3) 11-15 Yıl	21	150,95			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	176,53			
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 1-5 Yıl	246	181,56	6,58	3	,08
	(2) 6-10 Yıl	59	172,85			
	(3) 11-15 Yıl	21	127,24			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	195,03			

Değerlendirme	(1) 1-5 Yıl	243	181,29	7,64	3	,054
	(2) 6-10 Yıl	58	163,19			
	(3) 11-15 Yıl	20	122,43			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	188,21			

Tablo 3 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları müdür yardımcılığındaki kıdemlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3; 355)=37,64; p >0.05$ ]. Yani müdür yardımcıları, müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemlerine göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarında farklılık görmemektedirler.

### c) Öğretmen Sayısı

Okuldaki öğretmen sayısına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Sayısına Göre Müdür Yardımcılarının Okul Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyi

Okul Gelişim İhtiyaçları	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	Sd	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 0-25	61	155,89	3,46	4	,48
	(2) 26-50	166	174,06			
	(3) 51-75	86	177,08			
	(4) 76 ve üzeri	27	166,46			
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 0-25	60	190,07	7,60	4	,10
	(2) 26-50	166	174,84			
	(3) 51-75	87	160,30			
	(4) 76 ve üzeri	28	148,12			
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 0-25	60	167,98	5,58	4	,23
	(2) 26-50	163	177,11			
	(3) 51-75	85	155,91			
	(4) 76 ve üzeri	28	167,76			
Personel Gelişimi	(1) 0-25	60	168,01	3,86	4	,42
	(2) 26-50	164	172,00			
	(3) 51-75	87	173,06			
	(4) 76 ve üzeri	28	163,82			
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 0-25	60	167,47	3,73	4	,44
	(2) 26-50	164	169,44			
	(3) 51-75	87	173,03			
	(4) 76 ve üzeri	28	181,44			
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 0-25	60	162,79	3,88	4	,42
	(2) 26-50	166	168,89			
	(3) 51-75	86	179,88			
	(4) 76 ve üzeri	28	178,06			

Değerlendirme	(1) 0-25	60	167,08	2,07	4	,72
	(2) 26-50	165	172,65			
	(3) 51-75	85	166,29			
	(4) 76 ve üzeri	27	165,98			

Tablo 4 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları okullarındaki öğretmen sayılarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3; 355)=2,07; p >0.05$ ]. Yani müdür yardımcılarını, okulları bünyesinde çalışmakta olan öğretmen sayılarına göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarında farklılık görmemektedirler.

#### d) Öğrenci Sayısı

Okuldaki öğrenci sayısına göre, okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrenci Sayısına Göre Müdür Yardımcılarının Okul Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Düzeyi

Okul Gelişim İhtiyaçları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	Sd	P	Farkın Kaynağı
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 0-300	39	175,06	,71	5	,98	
	(2) 301-600	103	184,26				
	(3) 601-900	101	172,92				
	(4) 901-1200	57	178,11				
	(5) 1201-1500	33	175,18				
	(6) 1501-1800	22	181,16				
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 0-300	38	218,49	9,47	5	,09	
	(2) 301-600	103	173,37				
	(3) 601-900	102	179,03				
	(4) 901-1200	58	186,51				
	(5) 1201-1500	33	150,82				
	(6) 1501-1800	23	160,30				
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 0-300	38	194,38	4,05	5	,54	
	(2) 301-600	101	177,56				
	(3) 601-900	100	174,31				
	(4) 901-1200	57	181,79				
	(5) 1201-1500	33	148,03				
	(6) 1501-1800	22	171,73				
Personel Gelişimi	(1) 0-300	38	195,54	3,59	5	,60	
	(2) 301-600	102	181,02				

	(3) 601-900	101	173,13				
	(4) 901-1200	58	186,91				
	(5) 1201-1500	33	161,64				
	(6) 1501-1800	23	158,00				
Standartlara	(1) 0-300	38	202,89				
Uygunluk ve	(2) 301-600	102	170,59	4,72	5	,45	
Müfredat	(3) 601-900	102	173,47				
	(4) 901-1200	57	187,18				
	(5) 1201-1500	33	185,88				
	(6) 1501-1800	23	155,76				
Etkili Okul ve	(1) 0-300	38	188,58				
Liderlik	(2) 301-600	102	155,82				2-4
	(3) 601-900	102	178,22	14,91	5	,01	2-6
	(4) 901-1200	58	205,69				4-5
	(5) 1201-1500	33	160,03				5-6
	(6) 1501-1800	23	221,61				
Değerlendirme	(1) 0-300	38	190,83				
	(2) 301-600	102	169,36	2,26	5	,81	
	(3) 601-900	100	177,02				
	(4) 901-1200	56	185,62				
	(5) 1201-1500	33	167,21				
	(6) 1501-1800	22	165,27				

Tablo 5 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları okullarındaki öğrenci sayılarına göre “Etkili Okul ve Liderlik” [ $\chi^2 (5; 353) = 13,44; p > 0.05$ ] alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutunda öğrenci sayısı 301-600 ile 901-1200, 301-600 ile 1501-1800, 901-1200 ile 1201-1500 ve 1201-1500 ile 1501-1800 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan ilköğretim müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutuna göre okul gelişim ihtiyaçları değerlendirildiğinde müdür yardımcılarında okullarında eğitim gören öğrenci sayıları 301-600 olan 901-1200 olana göre, 301-600 olan 1501-1800 olana göre, 901-1200 olan 1201-1500 olana göre ve 1201-1500 olan 1501-1800 olana göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt sorusu: “Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılara mentorluk düzeyi okul kademesi, müdür yardımcılığı kıdemi, okullarındaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

#### e) Okul Kademesi

Okul kademesine göre müdürlerin, müdür yardımcıları için mentorluk düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Okul Kademesine Göre Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Aldıkları Mentorluk Düzeyi

Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
İlkokul	127	3,99	1,00	<b>Gruplar Arası</b> <b>Gruplar İçi</b> <b>Toplam</b>	2,33	2	1,16		
Ortaokul	82	3,94	1,12		317,19	281	1,12	1,03	,35
Lise	75	3,77	1,08		319,53	283	-		
Toplam	284	3,92	1,06						

Tablo 6 incelendiğinde, tek yönlü varyans testi sonucunda okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk düzeyi [ $F(2; 356) = 1,03; p > 0,05$ ] okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda ilköğretim okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında ilkokullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,99$ ) ortaokul ( $\bar{x}=3,94$ ) ve lise ( $\bar{x}=3,77$ ) düzeyinde okullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani ilkokullarda görev yapmakta olan müdür yardımcıları, ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılara göre kendi okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirildiklerini düşünmektedirler.

#### f) Müdür Yardımcılığı Kıdemi

Müdür yardımcılığı kıdemine göre, müdürlerin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Müdür Yardımcılarının Müdür Yardımcılığı Kıdemine Göre Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyi

Müdür Yardımcılığı Kıdemi	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	Sd	P	Farkın Kaynağı
(1) 1-5 Yıl	245	183,62	10,14	3	,01	1-3
(2) 6-10 Yıl	58	164,32				
(3) 11-15 Yıl	21	115,40				
(4) 15 Yıl ve üstü	29	191,00				3-4

Tablo 7’de verilen Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi ( $X^2=10,14$ ;  $p<0.05$ ) müdür yardımcılarının kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın özünü tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ve 15 yıl üstü olan müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani müdür yardımcılarında müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemleri 1-5 yıl arasından olanlar 11-15 yıl olan göre ve 11-15 yıl arasında olanlarda 15 yıl ve üzeri olanlara göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### g) Öğretmen Sayısı

Okuldaki öğretmen sayısına göre, müdürlerin, okul müdür yardımcılara mentorluk düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Sayısına Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Aldıkları Mentorluk Düzeyi

Öğretmen Sayısı	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	Sd	P
(1) 0-25	60	175,58	7,26	4	,12
(2) 26-50	165	166,04			
(3) 51-75	87	175,05			

(4) 76 ve üzeri	27	182,54
-----------------	----	--------

Tablo 8 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk düzeyi [ $\chi^2$  (3; 355)= 7,26;  $p >0.05$ ] puanı okullarındaki öğretmen sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani müdür yardımcıları, okullarında çalışan öğretmen sayılarına göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarında farklılık göstermemektedirler.

#### h) Öğrenci Sayısı

Öğrenci sayısına göre müdürlerin, okul müdür yardımcılara mentorluk düzeyinin okullarındaki anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrenci Sayısına Göre Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Aldıkları Mentorluk Düzeyi

Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	Sd	P	Farkın Kaynağı
(1) 0-300	38	206,55				1-2
(2) 301-600	103	157,53	13,44	5	,02	1-5
(3) 601-900	101	177,11				
(4) 901-1200	57	202,92				2-4
(5) 1201-1500	32	150,48				4-5
(6) 1501-1800	23	195,22				

Tablo 9 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk düzeyi ( $X^2=13,44$ ;  $p<0.05$ ) puanı okullarındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın özünü tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda öğrenci sayısı 0-300 ile 301-600, 0-300 ile 1201-1500, 301-600 ile 901-1200 ve 901-1200 ile 1201-1500 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani müdür yardımcılardan okullarında eğitim gören öğrenci sayıları 0-300 olan 301-600 olana göre, 0-300 olan 1201-1500 olana göre, 301-600 olan 901-1200 olana göre ve



901-1200 olan 1201-1500 olana göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu: “Müdür yardımcılarının, okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk algıları ile okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçları belirleme algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

**Tablo 10.** Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeyi ile Müdür Yardımcılarının Okul Gelişim İhtiyaçları Belirleme Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
M	1							
EZY	.66**	1						
DÖÖ	.69**	.81**	1					
YSB	.68**	.79**	.79**	1				
PG	.51**	.65**	.63**	.71**	1			
SUM	.51*	.65**	.58**	.60**	.52*	1		
EOL	.69	.86	.82	.87	.76	.67**	1	
OGİB	.45**	.59**	.51**	.58**	.55**	.75**	.63**	1

1.M: Mentorluk, 2.EZY: Etkili Zaman yönetimi, 3.DÖÖ: Destekleyici Öğrenme Ortamı, 4.YSB: Yüksek Standartlar ve Beklentiler, 5.PG: Personel Gelişimi, 6.SUM: Standartlara Uygun Müfredat, 7.EOL:Etkili Okul Liderlik, 8.OGİB: Okul Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme

\*0.01, \*\*0.05

Tablo 10’deki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin müdür yardımcıları için mentorluk düzeyi toplam puanları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarından “Değerlendirme” ( $r= ,45**$ ), “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ( $r= ,51**$ ), “Personel Gelişimi” ( $r= ,51**$ ), “Etkili Zaman Yönetimi” ( $r= ,66**$ ), “Yüksek Standartlar ve Beklenti” ( $r= ,68**$ ), “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” ( $r= ,69**$ ) ve “Etkili Okul ve Liderlik” ( $r= ,69**$ ) arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki ( $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmesi sonucunda okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasında orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt sorusu: “Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk algıları okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini test etmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu alt problem doğrultusunda yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmektedir.

**Tablo 11.** Okul Müdür Yardımcılarının Okul Gelişim İhtiyaçları Algılarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler		B	SE <sub>B</sub>	β	T	P	R <sup>2</sup>
Okul müdür yardımcılarının yetiştirme düzeyi	Sabit	2,29	,15	-	15,29	,000	,21
	Etkili Zaman Yönetimi	,35	,03	,45	9,62	,000	
	Sabit	2,26	,12	-	18,86	,000	,35
	Destekleyici Öğrenme Ortamı	,40	,03	,59	13,81	,000	
	Sabit	2,08	,15	-	13,26	,000	,26
	Yüksek Standartlar ve Beklentiler	,42	,03	,51	11,02	,000	
	Sabit	2,02	,13	-	15,10	,000	,33
	Personel Gelişimi	,44	,03	,58	13,36	,000	
	Sabit	1,78	,15	-	11,92	,000	,30
	Standartlara Uygun Müfredat ve Öğretim	,45	,03	,55	12,28	,000	
	Sabit	1,29	,13	-	9,93	,000	,57
	Etkili Okul Liderliği	,70	,03	,75	21,81	,000	
	Sabit	1,92	,12	-	15,39	,000	,39
	Değerlendirme	,46	,03	,63	15,05	,000	

Okul müdürlerinin mentorluk düzeyleri ile okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla yapılan Tablo 11’deki regresyon katsayıları incelendiğinde mentorluk düzeyi toplam puanlarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Etkili Zaman Yönetimi” alt boyutunun yaklaşık %21’ini açıkladığı görülmektedir (R=0.45,

$R^2=0.21$ ,  $F(1,34)=92,64$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, etkili zaman yönetimine yönelik dakik olma, planlı olma, gibi konularda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” alt boyutunun yaklaşık %35’ini açıkladığı görülmektedir ( $R=0.59$ ,  $R^2=0.35$ ,  $F(1,351)=190,76$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilen bireyi akademik alanda ve sahada kendini geliştirebileceği öğrenme pratikleri sunma konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” alt boyutunun yaklaşık %26’sını açıkladığı görülmektedir ( $R=0.51$ ,  $R^2=0.26$ ,  $F(1, 34)=121,535$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilen bireyde güvenilirlik ve geçerliliği olan hedefler koyma ve bu hedeflerden taviz vermeme konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Personel Gelişimi” alt boyutunun yaklaşık %33’ünü açıkladığı görülmektedir ( $R=0.58$ ,  $R^2=0.33$ ,  $F(1, 349)=178,62$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilen bireyin tüm yetiştirme süreçleri boyunca başta akademik olmak üzere tüm gelişim alanları konusunda bireye fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Standartlara Uygun Müfredat ve Öğretim” alt boyutunun yaklaşık %30’unu açıkladığı görülmektedir ( $R=0.55$ ,  $R^2=0.30$ ,  $F(1, 34)=151,01$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireyi belirli bir alanyazın, teori, kuram gibi dayanaklarla bilinçli olarak yetiştirme konusunda bireye fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Etkili Okul Liderliği” alt boyutunun yaklaşık %57’sini açıkladığı görülmektedir ( $R=0.75$ ,  $R^2=0.57$ ,  $F(1, 35)=475,90$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireye hem saha içinde pratik hem de teorik eğitim almak imkânı sunması bakımından fayda sağlayabileceği söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre mentorluk düzeyi toplam puanlarının “Değerlendirme” alt boyutunun yaklaşık %39’unu açıkladığı görülmektedir ( $R=0.63$ ,  $R^2=0.39$ ,  $F(1, 34)=226,54$ ,  $p<0.05$ ). Bu bağlamda mentorluk düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireye karar verme süreçlerinin tümünü işleterek sağlıklı ve güvenilir değerlendirme yaparak yönetim süreçlerini tamamlayabilme konusunda fayda sağlayabileceği söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından aldıkları mentorluk algılarının düzeylerini ve bunun da okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri üzerinde yordayıcı bir faktör olup olmadığını belirlemek için yapılan bu çalışmada, öncelikle müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin müdür yardımcılığı kıdemi ve okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak okul kademesine göre ilkokullar lehine okul gelişim ihtiyaçlarını belirlenmesinin boyutları arasında olan “Yüksek Standartlar ve Beklenti, Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma, Standartlara Uygunluk ve Müfredat Değerlendirme ve Personel Gelişimi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aynı zamanda okullarındaki öğrenci sayısına göre “Etkili Okul ve Liderlik” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Güneş ve Esmer’in (2018) ilk ve ortaöğretim düzeyinde yürüttüğü çalışmasında okul yönetim sürecinde yaşanan sorunların çoğunluğunun sistemsel kaynaklı olduğu, ilkokul ve ortaokullardaki sorunların maddi; liselerde ise veli kaynaklı olarak yoğunlaşmıştır. Sağiroğlu’nun (2012) çalışmasında ise müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin okul türleri arasında anlamlı bir farklılık içermediği, sadece öğrencilerin yaş düzeylerinin değişmesi ile sorunlarında buna yönelik değiştiği; öğrenci sayısı “1000 ve üstü” olan okullarda öğrenci sayısına paralel olarak artan personel sayısı nedeniyle tüm yönetsel süreçlerin zorlaştığı belirtilmektedir. Katz ve Kahn’nın (1977) sosyal sistem kuramına göre yönetici, öğretmen, veli, öğrenci, yardımcı personeli ile insan kaynağı çeşitli olan okul yapısının yönetimi okulun tüm öğelerin dikkate alınması ile mümkündür. Her öğenin diğeri ile etkileşiminin takip edilmesi çıktının niteliğini etkilemektedir. Bu doğrultuda okulu değiştirmek ve geliştirmek, çok amaçlı aynı zamanda çok boyutlu bir strateji gerektirir. Etkili bir okulun inşasından söz edebilmek için artan girdilerin sebep olduğu zorlukların üstesinden gelebilecek yöneticiler gerekmektedir (Stringfield ve Teddlie, 1987: Akt. Balcı, 2005:205). Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin liselerde ve öğrenci sayısının çok olduğu okullarda düşük çıkmasının nedeni

yönetim açısından okulların işlevlerine ve fiziksel büyüklüğüne hâkim olunmasının zorlaşması olabilir. Öte yandan liselerde mevcut yönetici sayısının kurumsal büyüklükle denk olmadığı söylenebilir.

Okul müdür yardımcılarının müdürleri tarafından aldıkları mentorluk düzeyi, müdür yardımcılarının, okul kademesi ve okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, müdür yardımcılarının yönetici yardımcılığındaki kıdem ve okullarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Müdür yardımcılardan müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemleri 1-5 yıl arasında olanlar 11-15 yıl olan göre ve 11-15 yıl arasında olanlarda 15 yıl ve üzeri olanlara göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi müdür yardımcılığı kademine göre anlamlı bir farklılık göstermesine ilişkin olarak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Sağıroğlu'na (2012) göre müdür yardımcılığındaki kıdemi 1-5 yıl olanların diğer müdür yardımcılığı kademine sahip müdür yardımcılara göre görevlerinde sorun yaşama ve problemlerle karşılaşma oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Turhan'ın (2005) araştırmasında da yönetsel süreçlerle ilgili olarak okul yöneticilik pozisyonlarında yer olan bireylerin yaşı ve yöneticilik kıdemi arttıkça kendilerini daha yeterli gördükleri ve geliştirilmeye daha az ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Oplatka ve Lapidot'a (2018) göre mentorluk, özellikle eğitimle ilgili konular yerine, teknik ve idari konularda uygulanabilir, bu süreçte mentorlar profesyonel danışmanlık ve performans geri dönüşü vermektedirler. Ayrıca, mentor ile aralarındaki uygun eğitimsel ve duygusal eşleşmenin mentorluk süreci üzerindeki önemli olumlu etkisi yeni müdürler tarafından vurgulanmaktadır. Şerefhanoglu (2014) ve Yıldırım (2013) tarafından elde edilen bulgular da bu araştırmayla elde edilen sonuçlarla aynı yöndedir. Öte yandan bu çalışmada okuldaki öğrenci sayısına göre müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Kalfa'nın (2006) araştırmasına göre, 900'den fazla öğrencisi olan okullarda sorun yaşandığı belirtilmektedir. Yıldırım ve Yılmaz'ın (2013) yaptıkları çalışmada öğrenci sayısına ilişkin okullardaki yönetici pozisyonundaki bireylerin ilgiye

dayalı olarak okuldaki öğrenci sayısı az olduğu takdirde okul yöneticilerinin müdür yardımcılarını yetiştirme rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli hedeflerinden bir tanesi okulun kalitesini yaşam boyu devam ettirebilmesi olduğu için kendini yetiştirmiş meslek üyelerinin okul yönetimine katılımı artırılıp paydaşların kendi içinde karşılıklı fayda sağlayarak okula yön vermesi gerekmektedir. Bu süreçte yönetim kendi içinde kendini ne kadar geliştirir, müdür yardımcılarını bu sürecin bir parçası haline getirir ve kazanımını artırır ise okul da o oranda amaçlarına ulaşma konusunda daha az zorlanacak ve kayıp yaşayacaktır. Yani eğitim örgütü olan okul öncelikle yönetim kadrosundan başlamak üzere ve akabinde aktarımlı olarak tüm personeli ile birlikte öğrenen örgüt kuramında (Senge, 2016) olduğu gibi okulun kendi potansiyelini ve gelişimini pozitif çıktılarla yöneterek okulu süreğen ve etkili bir örgüt olarak hayatta tutabilir. Okul müdürleri, yardımcı personelini sadece belli bir alanda iş yapma kapasitesi olan bir varlık olarak değil, onun yeteneklerini eğitim yoluyla geliştirilebileceğini görebilmelidir. Bu amaçla eğitim örgütünün/okulun farklı alanlarda görev alarak kendi yeteneklerinin farkına varması sağlanmış olur. Bu bakış açısı ile birlikte İnsan Kaynakları Kuramının bir gerekliliği olarak yöneticilerinin salt yöneticilik ve önderlik özellikleri yeterli olmamakta bunun yanında daha başka niteliklere de sahip olması gerekir (Can, 2013: 119). Alanyazın ve mevcut bulguların nedeni kıdemleri düşük olan müdür yardımcılarını için müdürlerin daha çok çaba göstermesi, öğrenci sayısının artmasına paralel olarak okuldaki disiplin olaylarında artış gözlenmesi, öğretmen şikâyet ve taleplerinin artması ve destek görme beklentisi nedeniyle kendini yetersiz hissetme olabilir. Mevcut çalışmanın bulgularından hareket ile okul sisteminin sağlıklı olarak işleyen ve aksamayan bir rutine kavuşturularak aynı zamanda amaçlarına etkili bir şekilde ulaşan bir yapıya dönüştürülebilmesi için öncelikli olarak nitelikli yönetici kadrosunun varlığından söz edilmesi gerekmektedir. Farklılaşan sosyal çevrelerde bulunan her bir okul için çevresi dikkate alınarak kendi doğasına uygun bir şekilde sorunları ile baş edebilir bir yapıya kavuşturulabilmesi gerekir. Mevcut araştırmanın bulgularına dayalı olarak yeterli sayıda ve donanımlı yönetici/yönetici adaylarının bulunması ve okul yöneticilerinin mentorlukta başarılı olması için onları yetiştirecek okul yöneticilerinin yeterliklerinin

geliştirilmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla yetkinlikleri objektif değerlendirme teknikleri ile kanıtlanmış ve alan bilgisine sahip profesyonel okul yöneticilerinin mentorluk becerisi daha yüksek olabilir.

Okul müdürleri tarafından müdür yardımcılarının aldıkları mentorluk düzeyi ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ek olarak okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasında orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında elde edilen bulgularla doğrudan örtüşen bir çalışmaya erişilememiştir. Ancak değişkenler tek tek ele alındığında ise; Özalp, Yirci ve Kocabaş'a göre (2016) müdür yardımcılarının iş doyumunu ile okul müdürlerinin gösterdikleri mentorluk fonksiyonları ile arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yıldırım ve Şerefhanoglu'nun (2014) yaptıkları araştırmada mentorluk fonksiyonları ile örgütsel uyum algıları arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Karabatak, Alanoğlu ve Polattaş'ın aktardığına göre (2018) etkili okul algıları ve örgütsel kimlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul geliştirme penceresinden bakıldığında okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi başlangıç aşamasıdır. Bu anlamda okul yöneticilerinin mesleki yeterliği büyük önem taşımaktadır. Creemers ve Reezigt (2005) göre yöneticiler okula yönelik sorunları yöneticilik sürecinin başlarında destek olarak belirleyebilmekte ve bireysel öğrenmeleri zaman içinde gelişmektedir. Bu da zaman içinde benzer ya da farklı durumlarda geçmiş öğrenmelerin yeni durumlara adapte edilmesine ve herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadan sorunların üstesinden gelinmesine yardım etmektedir. Bu anlamda müdür yardımcılarının okul geliştirme konusunda farkındalık kazanmasına destek olunması önemli bir yeterliğin geliştirilmesi anlamını taşımaktadır. Senge'nin (2016) öğrenen örgüt kuramı da okuldaki her üyenin yeni bilgiler edinmesi ve öğrenmesinin sürdürülmesinin okulun bütününe katkı sağladığını vurgulamaktadır. Geçmiş veya eşzamanlı okul içindeki bireysel öğrenmelerin sağlanması okul sorunlarının çözümlenmesine katkı sağlamaktadır (Parlar, 2014). Bu araştırmanın bulgularına göre müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçlarını

belirleyebilme algıları arasında pozitif ve orta düzey bir ilişkinin çıkmasının sebebi; müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeylerine bağlı olarak tecrübeleri ve liderlik becerilerinin de gelişmesi ile açıklanabilir.

Okul müdürlerinin müdür yardımcılara mentorluk yapmasının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme alt boyutları üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ise okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları içinde en çok “Etkili Okul ve Liderlik” boyutunun, müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi değişkeni ile açıklanabildiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde söz konusu iki değişkenin ilişkisini inceleyen herhangi bir ortak çalışmaya rastlanmamıştır. Özalp, Yirci ve Kocabaş’a göre (2016) okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur. Yıldırım ve Şerefhanoglu’na (2014) göre algılanan mentorluk fonksiyonlarına göre öğretmenlerin örgütsel uyumlarına yönelik algıları yordayabilmektedir. Mentorluk, yeni yönetici ile kıdemli yöneticinin aralarında karşılıklı becerilerini paylaşmaları, birbirlerine rehberlik ve danışmanlık yapmaları, öğretilmeleri ve yapıcı biçimde eleştirmeleri yoluyla liderlik kapasitesi gelişimi için önemli bir fırsattır (Matters, 1994). Dolayısıyla göreve yeni başlayan müdür yardımcılarının yetkin bir müdür tarafından yetiştirilmesi önemli yararlar sağlayabilir. Geleceğin aday okul müdürleri olarak müdür yardımcılarının yetiştirilmesine okul müdürlerinin destek olması görevi öğrenmeyi hızlandırabilir ve okul içinde birçok açıdan yaşanan kayıpların azalması yönünde fayda sağlayabilir (Kwan, 2008). Bu anlamda okulun kalitesini yaşam boyu devam ettirmesi kendini yetiştirmiş meslek üyeleri ile okul yönetimine katılımı artırılması sağlanabilir. Yöneticiler kendini ne kadar geliştirir, müdür yardımcılarını bu sürecin bir parçası haline getirir ve kazanımını artırır ise okul da o oranda amaçlarına ulaşma konusunda daha az zorlanmakta ve kayıp azalmaktadır. Yani öğrenen örgüt kuramının vurguladığı (Senge, 2016) okulun kendi iç dinamizmini ve gelişimini kazanımlarla yöneterek okulu etkili, devamlı aynı zamanda sağlıklı bir yapı olarak sürdürmek gerekmektedir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin müdür yardımcılarını yetiştirmelerinin okullarının gelişim ihtiyaçları ile ilgili süreçlerde özellikle okulun



etkililiği ve liderlik becerilerinde katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgunun nedeni yetiştirme düzeyi kuvvetli müdürler tarafından yetiştirilen müdür yardımcılarının geleceğin yöneticisi konumunda olacağı bilinci ile yönetime ilişkin birikimini ve tecrübesini süregelen olarak geliştirme çabası olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirlenmesi okulun tüm üyelerinin etkili bir şekilde katkısını gerektirmektedir. Eğitim sistemi uygulama ve politikalarının değişiklikleri ve bununla ilgili yasal dayanaklar temel alındığında okul yönetimlerine büyük rol düşmektedir. MEB in okul geliştirme konusunda istikrarlı bir uygulaması olmasa da okul yöneticilerinin artan beklentileri karşılması ve sorunlara çözümler bulunması gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yeterliklerinin geliştirilmesi açısından yetiştirilme süreci büyük önem taşımaktadır. MEB'in okul yönetimi konusunda yürüteceği daha kararlı ve uzun vadeli çalışmalar, müdür yardımcılarının gelişmesine ve uzun vadeli olarak okulun gelişim gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

- Müdür yardımcılarının yetiştirilmesi konusunda fırsat ve imkân eşitliği ortamı olması okul süreçlerini daha sağlıklı bir hale getirebilir. Bu sebeple de okul müdürlerinin daha etkili yetiştirme faaliyeti yürütebilmeleri ve yöneticilik becerilerini geliştirilmesi adına hizmet içi faaliyetler tasarlanabilir, lisansüstü eğitim programları, kongre ve çalıştaylar gibi organizasyonlara katılmaları teşvik edilebilirler. Okul müdürlerinin müdür yardımcılarını yetiştirme işlevi daha fazla ön plana çıkartılmalıdır.
- Müdür yardımcılarının lise düzeyinde olanların öğrencilerin yaş seviyeleri arttıkça karşılaştıkları sorunlarında ciddiyetinin ve boyutunun da artması sebebi ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeylerinin arttırılabilmesi için ergenlik dönemindeki bireylere yaklaşımlar ve uzlaştırıcı olma rolleri hakkında hizmet içi seminer programları ile destek verilebilir.

- Müdür yardımcıları sayılarının, okullardaki ğrenci sayılarının yasal snn üzerine çıkması durumlarında takip eden dönem içerisinde hemen talebi karşılayacak düzeye getirilmelidir. Görevlendirme süreçlerinde gecikmeye sebep olan merkezi yönetim anlayışı yerine, okullardaki müdür yardımcılarının belirlenmesi konusunda inisiyatif okul müdüründe olacak şekilde mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.
- Müdür yardımcılarının yetiştirme faaliyetlerinde de amaç, okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme becerisi yüksek eēitim yöneticileri yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi olmalıdır. Bu araştırma devlet okullarında çalışan müdür yardımcıları ile yürütülmüştür. Özel okullar da araştırmaya alınarak özel okul – devlet okul karşılaştırması yapılabilir. Çalışılan bölgeye (şehir merkezi, ile, kırsal) göre müdürlerin mentorluk becerilerini göstermelerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Abdullah, N.A.W., DeWitt, D. ve Alias, N. (2013). School improvement efforts and challenges: a case study of a principal utilizing information communication technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103(26), 791-800.
- Balcı A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balcı A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türkiye eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calabrese, R. L. & Tucker-Ladd, P. R. (1991). The principal and assistant principal: a mentoring relationship. *NASSP Bulletin*, 75, 67 – 74.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creemers, Bert P. M. & Reezigt, Gerry J.(2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*,16(4), 359-371.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. DOI: 10.7596/taksad.v3i3.329.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dean, J. (1998). *Improving the primary school*. London: Falmer Pres.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157 – 165.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 211-226.

- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 345-368.
- Güneş, A.M. ve Esmer, B. (2018). İlkokul ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 843-864.
- Haggard D.L., Dougherty, T.W., Turban, D.B & Wilbanks, J.E (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37 (1), 280–304.
- Harris, S., Ballanger, J. & Leonard, J. (2007). Aspiring principal perceptions: are mentoring principals modeling standards-based leadership? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 155 – 172.
- İbrahimoğlu, N., Uğurlu, Ö. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- Kahle-Piasecki, L. (2011). Making a mentoring relationship work: what is required for organizational success, *Journal of Applied Business and Economics*, 12 (1), 46 -56
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . İstanbul.
- Karabatak, S., Alanoğlu, M. ve Polattaş, E. (2018). Aday öğretmenlerin örgütsel kimlik ve etkili okul algıları arasındaki ilişki. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (10-12 Mayıs 2018)*. Sivas.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Çev.: Can H. ve Bayar, Y., Doğan Yayınevi: Ankara.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kwan, P. (2008). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal Of Educational Administration*, 47(2), 191-205.
- Mansour, A. (2011). Building leadership-capacity for sustained school-improvement. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Leicester, Department of Education.
- Matters, P. N. (1994). Mentoring partnerships: keys to leadership success for principals and managers. *International Congress for School Effectiveness and*

- Improvement World Congress* Bildirisi, 3-5 Ocak 1994. Melbourne, Avustralya.
- MEB. (2013). *Ulusal öğretmenlik strateji belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://www.memurlar.net/haber/373146/> Erişim tarihi: 15.08.2019
- MEB. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete Sayı: 29871 .
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete Sayı: 29072.
- MEB (2011). *Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları standartları uygulama yönergesi*. 29/06/2011
- Merrett, G. (2000). The factors and strategies which contribute to school improvement. *Improving Schools*. 3(33), 33-37.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). (2013). Leadership matters: what the research says about the importance of principal leadership. Virginia: NASSP.
- Noe, R. A. (1988). *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions. *International journal of leadership in education*, 15 (2), 129-151
- Oplatka, I. & Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204-222.
- Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp,U., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleri ile okul geliştirme kuram yaklaşım ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Paskey, R. J. (1989). The principal as mentor, partner of assistant principals. *NASSP Bulletin*, 73, 95 – 98.

- Plowright, D. 2007. Self-evaluation and Ofsted Inspection. *Educational Management Administration & Leadership*. 35(3), 373-393.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
- Sağiroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S. & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*. 35(1), 130-160.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala). (17. Baskı). İstanbul: YKY Yayınları.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2004). *The principal creative leadership for excellence in schools*. (5th Edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon Publishing.
- Yıldırım, B. ve Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *NWSA-Education Sciences*, 1C0628, 9(4), 419-432.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(Bahar), 98 – 119.
- Wong, P.M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157-179. DOI: 10.1080/13632430902775558

## SUMMARY

### **Purpose**

*The importance of management mechanisms is very great in order to be able to talk about an effective and continuous structure in educational institutions, which are one of the leading social institutions, consist of many stakeholders and therefore need to be managed systematically. To understand this mechanism, it is necessary to consider the concepts of executive mentoring and school development. When the studies conducted in this direction in the international field and the studies conducted in the national literature were examined, the study on the relationship between the determination of the development requirement in schools and the mentoring level of assistant principals was not reached. Determining the improvement needs of schools requires the effective contribution of all members of the school. Improving the qualifications of deputy principals by school principals can provide support for stable school development practices, meeting increased expectations from schools, and solving school problems. Therefore, the research aims to examine the relationship between the mentoring of school principals and the determining levels of the school improvement needs of school assistant principals.*

### **Method**

*The study is based on a correlational survey model. The research population consists of 785 public schools located in the central districts of Izmir province, while the sample group consists of 320 schools and 358 assistant principals working in these schools. The scale named "Mentoring Functions" and "Determination of School Development Needs" was used in the research. The first data collection tool of the research, Noe (1988), developed by Ibrahimoglu, Auspicious, and Kiziloglu (2011) consists of 29 items, which are translated and adapted into Turkish, for those who want to improve their managerial skills in five Likert-type prepared "Mentoring Functions Scale" is. The second data collection tool of the study is a scale developed by Ubben, Hughes, and Norris (2004) and translated into Turkish by Dağ (2009) called "Determining School Improvement Needs."*

### **Findings**

*According to the findings of the study, the level of education of school principals and deputy principals is at the "frequent" level. The average scores of the assistant principals regarding the ability to determine the improvement needs of their schools are "frequently" in all sub-dimensions. The level of the school improvement needs of assistant principals differed significantly according to the variables of school level and the number of students in their schools. The school of assistant principals school principals' levels of education with the total score of determining the relationship between the dimensions of school improvement needs were seen to be positive. According to the results of the regression analysis, it was found that the education of deputy principals has a significant explanatory effect on the sub-dimensions of the ability of deputy principals to determine the improvement needs of their schools.*



**Discussion and Conclusion**

*Changing and improving the school requires a multi-purpose but also multi-dimensional strategy. In order to be able to talk about the construction of an effective school, managers are required who can overcome the difficulties caused by increased input. According to the findings of the literature and the research assistant school level in many schools and high schools to determine the developmental needs of students in schools in terms of the functions of the management of low and being a judge on the physical size can be difficult. On the other hand, it can be said that the number of managers available in high schools is not equivalent to the corporate size. Between 1-5 years of seniority in the cadre of Assistant Director of 11-15, 11-15 years and over those years and those between the perception of school than those who were the upbringing they received from the managers is not always true. The reason for the Junior Assistant to the director of the literature and current findings in more effort, a growing number of students of the discipline observed in parallel with an increase in cases in the school, the teacher and the expectation of seeing the complaint and the increase in demand may be due to feeling inadequate support itself. A Decisively significant relationship was found between the school development needs sub-dimensions at a moderate positive level. according to the findings of the research, the level of the assistant directors' training and a moderate positive relationship between perceptions determine the perceptions of school improvement needs and was raised by school principals, assistant principals depending on the level of experience and the development of leadership skills can be explained. It has been observed that the most "Effective School and Leadership" dimension among the school development needs sub-dimensions can be explained by the level of education of assistant principals variable. It can be said that the reason for this finding is an effort to continuously develop his knowledge and experience in management with the awareness that assistant managers trained by managers with a strong level of education will be in the position of the future manager. As a result, determining the development needs of their school requires the effective contribution of all members of the school. Therefore, the process of training school principals and assistant principals in terms of improving their qualifications is of great importance. The more determined and long-term work of the Ministry of Education and Science on school management contributes to the development of assistant principals and to meeting the school's improvement needs on a long-term basis.*

**ORCID**

Yunus Emre AĞAÇDİKEN  ORCID 0000-0002-2825-4868

Esen ALTUNAY  ORCID 0000-0001-8200-8871

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar ortak olarak katkı sağladığını beyan ederiz.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağılı devlet okullarında görevli Müdür Yardımcılığı kadrolarında çalışan öğretmenlere teşekkür ederiz.

Bu araştırma, “18\_EĞF\_002” numarası ile Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

**Çatışma Beyanı**

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

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.11.2017 tarih ve 12018877-604.01.02-E.20201218 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik Kurul Onayı Ek 1’de sunulmuştur.

**Ek 1.** Etik Kurul Onay Belgesi



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARAR BELGESİ  
(Araştırma Dosyası)**

<b>ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU</b>	Yunus Emre AĞAÇDİKEN / Sosyal Bilimler Enstitüsü	
<b>DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU</b>	Yrd.Doç.Dr. Esen ALTUNAY / Eğitim Fakültesi	
<b>ARAŞTIRMANIN TÜRÜ</b>	<input type="checkbox"/> Lisans Bitirme Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma <input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz)	
<b>ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI</b>	Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
<b>BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ</b>	Yok	
<b>KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ</b>	09.10.2017	
<b>TOPLANTI / KARAR SAYISI</b>	08 / 09	<b>PROTOKOL NO:</b> 296-2017
<b>KARAR</b>	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Eşref ABAY  
Kurul Başkanı

(Toplantıda bulunmadı)  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ  
Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Metin EKİCİ  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Faruk YÜCEL  
Kurul Üyesi

(Toplantıda bulunmadı)  
Prof. Dr. Bahtiyar ÖZÇALDIRAN  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER  
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa Murat İNÖEÖĞLU  
Kurul Üyesi





## Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları\*

### Turkish as a Foreign Language Learners' Perception of Learner Autonomy and Their Anxiety Towards Learning Turkish

M. Arif ÖZERBAŞ<sup>1</sup>, Kürşad YILMAZ<sup>2</sup>, Semih BABATÜRK<sup>3</sup>, Ahmet Buğra İNALÖZ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: ozerbas@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

<sup>3</sup> Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: semih.babaturk@manas.edu.kg

<sup>4</sup> Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Makalenin Geliş Tarihi:** 00.00.0000

**Yayına Kabul Tarihi:** 00.00.0000

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 316 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği ve Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar oldukça yüksek düzeyde bir öğrenen özerliğine sahiptir. Katılımcıların öğrenen özerkliği algısı toplam puandaki görüşleri cinsiyete ve öğrencinin geldiği yerleşim birimine; süreç boyutundaki görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ise oldukça düşük düzeydedir. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları, ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma sürecindeki kaygıları ana dile göre farklılaşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenen özerkliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile Türkçe öğrenme kaygısı ve alt boyutları arasında ters yönde, düşük düzeyde ve*

\***Ahntılama:** Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.

istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı azaldıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, Öğrenen Özerkliği, Türkçe Öğrenme Kaygısı

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the relationship between the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language and their anxiety towards learning Turkish. There were 316 university students in the sample of the research which was carried out by using the relational survey model. The data of the research were collected with the Learner Autonomy Scale for Teaching Turkish as a Foreign Language and the Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used in the analysis of the data. According to the findings, the participants were found to have a very high level of learner autonomy. While the participants' perceptions of learner autonomy in the total score differed according to gender and the settlement where the student came from, their views on the process dimension differed according to gender. Students' anxiety towards learning Turkish was found to be at a very low level. The participants' anxiety levels towards learning Turkish, lesson process, daily life and the understanding-telling process differed according to the mother tongue. There were inverse, low-level and statistically significant relationships between the students' perceptions of learner autonomy and its sub-dimensions, and the anxiety about learning Turkish and its sub-dimensions. Accordingly, it could be said that as the learner autonomy perception of the students learning Turkish as a foreign language increased, their anxiety towards learning Turkish decreased, or as the learner autonomy perception of the students decreased, their anxiety towards learning Turkish increased.

**Key Words:** Turkish as a Foreign Language, Learner Autonomy, Turkish Learning Anxiety

## **GİRİŞ**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler, öğrenme sürecine etkin katılım göstererek kendi bilgilerini oluşturduklarından günümüzde öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasına dayalı geleneksel öğrenme ortamları yerine, öğrenenlerin kendi ön bilgilerine dayalı olarak etkin çabalarıyla anlamlı bir biçimde öğrenebilecekleri, öğrenen merkezli, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem kazanmıştır (Oğuz, 2013a). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenin etkin katılımı, deneyimleyerek öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması önemlidir ve pek çok araştırmacı, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliğini destekleme



sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır (Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015). Bu bağlamda öğrenenlerin özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gibi kavramlar öne çıkmaktadır.

Bir eğitim kavramı olarak özerklik “tek ve kolayca tanımlanabilen bir davranış” olmasa da (Little, 1990) genel olarak kişinin kendi öğrenme görevi ve sorumluluğunu üstlenme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve kişinin kendi öğrenmesini daha fazla kontrol altına alabilmesi için görev ve sorumluluk yüklenmesi ile ilgili olarak düşünülmektedir (Benson, 2006; 2011). Bir eğitim ortamında özerklik, kişinin öz örgütlenme yapmasını ve çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusu yaşamasını gerektirmektedir (Oğuz, 2013b). Özerklik desteği sağlanan öğrenciler kendi seçimlerini yapabilmekte ve bunları öğretmenleriyle ya da arkadaşlarıyla paylaşabilmektedirler (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Öğrenen özerkliğine fırsat veren öğrenme ortamlarında her öğrencinin sahip olduğu bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi ve yeteneklerinin fark edilmesine ipucu olabilecek eğilimlerini ortaya koymasına fırsat yaratmaktadır (Göçer, 2016). Öğretmenlerin, öğrenenlerin bakış açlarına saygı duydukları, onlara, kontrol edici bir iletişim dili kullanmadan beklentilerini ilettikleri ve sınırları oluştururken anlamlı bir gerekçe sağladıkları bir iletişim ortamında öğrenciler, psikolojik olarak kendilerini daha özgür hissetmekte, böylece, oluşan bu yapıyı izleme olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Oğuz, 2013b).

Öğrenen özerkliği kavramı öğrencinin yüksek derecede özgürlüğe sahip olduğunu ima eden bir kavramdır (Little, 1991) ve öğrenen özerkliğinin bir takım sosyo-duygusal ve bilişsel sonuçları vardır. Öğrenen özerkliği hem öğrenmeye karşı olumlu bir tutum hem de bunları mümkün olduğunca bilinçli kontrol altına almak amacıyla öğrenmenin içeriği ve süreci üzerinde düşünme kapasitesinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Little, 1995). Bu bağlamda dil öğreniminde öğrenen özerkliği, öğrencinin dil öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Biçer, 2015). Dil öğreniminde öğrenen özerkliği konusu ilk olarak Holec'in (1979) Avrupa Konseyi için hazırladığı “*Autonomy and Foreign Language Learning*” adlı raporda kullanılmıştır.

Holec (1979) öğrenen özerkliğini “kişinin öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği” olarak tanımlamış ve kişinin öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili tüm kararların sorumluluğunu alması ve bu sorumluluğu elinde tutması anlamında kullanmıştır (Akt: Little, 1996; 2007).

Türkiye’de öğrenen özerkliği konusunda farklı alanlarda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği (Balçıkanlı, 2010; Orakçı ve Gelişli, 2019; Yiğit ve Yıldırım, 2018) ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak diğer alanlara göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği konusunda görece olarak daha az çalışma (Biçer, 2015; 2017; Eker, 2010; Karababa, Eker ve Arık, 2010; Özkaya, 2021) vardır. Eker (2010) araştırmasında özerklik kavramının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkısı konusunda öğrencilerin ve eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır.

Biçer (2015) *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* başlıklı nitel araştırmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve Türkçe okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğine ne ölçüde yer verildiğini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken özerk davranma eğilimindedirler ve bu davranışları büyük oranda sergilemektedirler. Okutmanlar ise öğrenen özerkliği düşüncesine olumlu bakmakta; ancak buna uygun olmayan bazı davranışlarda bulunmaktadır. Biçer (2017) daha sonra konuyla ilgili olarak bir veri toplama aracı da geliştirmiştir. Ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını gösterme düzeylerini “planlama ve süreç” boyutlarında değerlendirmeye çalışan bir veri toplama aracıdır. Özkaya (2021) da konu ile ilgili bir ölçek geliştirmiş ve araştırması kapsamında katılımcıların görüşlerini belirlemiştir. Ölçek, “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğrenmede Kendini Yönlendirme, Öğretmenden Beklenti, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır.

Özkaya'nın (2021) çalışmasında da görüldüğü gibi öğrenen özerkliği ile ilişkisi olabilecek değişkenlerden biri de dil öğrenme kaygısıdır. Genel anlamda kaygı, fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği hoş olmayan duygusal durumu hissetmektir (Feist, 1990) ve kaygı insan yapısında mevcut çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen bir duygusal tepkidir (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999). Bu anlamda kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” ile ilgilidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Kaygılı insanın algıları da abartılıdır. Kaygılı insanlar günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşayabilmektedirler (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Kaygının yapıcı, olumlu özelliğinin yanı sıra, patolojik boyutlara varmasıyla ortaya çıkan yıkıcı ve bozucu yanları da olabilmektedir (Canbaz, Sünter, Aker ve Pesken, 2007).

Yeni bir dil öğrenmenin öğrenenlerde de belirli bir kaygı oluşturduğu açıktır. Polatcan (2018) yabancı dil öğrenmede kaygıyı “başarısızlık duygusu nedeniyle kişinin kabuğuna çekilmesi” olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda yeni bir dil öğrenen kişilerin belirli bir kaygı yaşadığı belirlenmiştir (Altunkaya, 2017; Polatcan, 2019; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Kişiden kişiye değişmekle birlikte, belirli düzeyde bir kaygının öğrenme motivasyonunu artırdığı, ancak bu düzeyi aşan kaygının ise tam tersi bir durum olarak öğrenmeyi engellediği söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılmaya da çeşitli araştırmalarda (Kurt, 2016; Liu, 2012; Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019) öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini özerk hissetmelerinin, yabancı dil öğrenme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Orakcı, Aktan ve Toraman (2019) lise öğrencilerinin algıladıkları özerklik düzeyi ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında yüksek düzeyde ve ters yönde ( $r=-.73$ ;  $p<.01$ ) bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmalarda ise benzer bulgular olmasına rağmen daha düşük düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Kurt'un (2016) araştırmasında ( $r=-.40$ ;  $p<.05$ ) ve Liu'nun (2012) araştırmasında ( $r=-.31$ ;  $p<.01$ ) orta düzeyde ve ters yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin algıladıkları özerklik düzeyi arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığı söylenebilir. Ancak yapılan taramalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği

algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirleme dönük bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı “cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanına (fen-sosyal-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumları nasıldır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumları “cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanına (fen-sosyal-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

Araştırmada ilk önce katılımcıların görüşleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış daha sonra ise iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2021).

### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın evreninde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe dil hazırlık eğitimi alan 1050 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2006) ve buna göre araştırmanın örnekleminin %95 güven düzeyinde 281 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak kayıplar ve kullanılmayacak durumda olan ölçekler olabileceği düşünülerek 320 kişiye ölçek uygulanması planlanmıştır. Toplanan verilerden uygun durumda olan 316 veri ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların %75'i kadın (f=237), %25'i erkek (f=79); %48,7'sinin eğitim alanı sosyal bilimler, %28,5'inin fen/matematik, %22,8'inin dil alanıdır. Katılımcı öğrencilerin %40,5'i köylerden, %43'ü kasabalardan, %16,5'i ise şehirlerden gelmiştir. Öğrencilerin %90,51'inin ana dili Kırgızca, %9,49'unun ise diğer dillerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Biçer, 2017) ve Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği (Sevim, 2019) ölçekleri ile toplanmıştır.

*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği* (Biçer, 2017) "Planlama (9 madde) ve (9 madde)" olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin "planlama (açıkladığı varyans %28,32)" ve "süreç (açıkladığı varyans %9,15)" olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısı 116 kişiyle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda doğrulanmıştır. Analiz yapılan 19 maddeden 1 tanesi uygun olmadığı için çıkarılmıştır ve 18 maddelik son şekli verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, planlama faktörü için .75, süreç faktörü için .82, ölçeğin geneli için ise .88 olarak belirlenmiştir (Biçer, 2017). Mevcut araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise planlama faktörü için .72, süreç faktörü için .74, ölçeğin geneli için ise .82 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri (RMSEA=.057, NFI=.90, NFFI=.94, CFI=.95, GFI=.91, AGFI=.88 ve SRMR=.075) ve ki-kare değeri ( $\chi^2=182,65$ ;  $sd=133$ ;  $\chi^2/sd=1,37$ ;  $p=0.00>0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen analizlere göre,  $\chi^2$  ( $p=0.06279$ ),  $\chi^2/df$  (1.37) değerleri kabul edilebilir düzeydedir (Biçer, 2017). Ölçekte yer alan maddeler “1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman, 5-Her zaman” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden ya da toplam puandan alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyuttaki öğrenen özerkliği algısının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

*Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği* (Sevim, 2019) “Ders Süreci (9 madde), Gündelik Hayat (8 madde) ve Anlama-Anlatma Süreci (5 madde)” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ders süreci faktörünün açıkladığı varyans %26,00, gündelik hayat faktörünün açıkladığı varyans %7,80, anlama-anlatma süreci faktörünün açıkladığı varyans %7,32’dir. Cronbach Alfa katsayısı ders süreci faktörü için .89; gündelik hayat faktörü için .87; anlama-anlatma süreci faktörü için .82; ölçeğin tamamı için ise .90 olarak hesaplanmıştır (Sevim, 2019). Mevcut araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise ders süreci faktörü için .72; gündelik hayat faktörü için .81; anlama-anlatma süreci faktörü için .75; ölçeğin tamamı için ise .89 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri (SRMR=0,068, GFI=0,86, RMSEA=0,078, CFI=0,93) ve ki-kare değeri ( $\chi^2=403,48$ ;  $sd=201$ ;  $\chi^2/sd=2,00$ ;  $p=0.00>0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler “1- Hiç katılmıyorum, 2-Çok az katılıyorum, 3-Kararsızım, 4-Büyük ölçüde katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden ya da toplam puandan alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyutta yaşanan kaygının yüksekliğine işaret etmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde hangi istatistiklerin kullanılacağına karar verilebilmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla ilk

olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğrenen özerkliği ile Türkçe öğrenme kaygılarının normal dağılmadığı görülmüştür.

**Tablo 1.** Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Planlama	,109	316	,000	,959	316	.00
Süreç	,117	316	,000	,946	316	.00
Öğrenen Özerkliği	,089	316	,000	,968	316	.00
Ders Süreci	,086	316	,000	,965	316	.00
Günlük Hayat	,078	316	,000	,987	316	.00
Anlama-Anlatma Süreci	,083	316	,000	,986	316	.00
Öğrenme Kaygıları	,060	316	,008	,988	316	.00

\*p< .05

Değişkenlerin normallik sayılığını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla normallik testlerinin yanı sıra farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $[-1 \leq \dots \leq 1]$  aralığında yer alması (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020) halinde değişkenlerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenen özerkliği ve öğrenme kaygıları ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerlerin sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenen özerkliği ve öğrenme kaygıları ortalamaları çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $[-1 +1]$  aralığında yer alması sebebiyle değişkenlerin normal dağıldığına karar verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrenen Özerkliği ve Öğrenme Kaygıları Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

	Çarpıklık	Basıklık
Planlama	-.295	-.124
Süreç	-.412	.118
Öğrenen Özerkliği	-.420	.334
Ders Süreci	.717	.201
Günlük Hayat	.792	.225
Anlama-Anlatma Süreci	.475	-.330
Öğrenme Kaygıları	.670	.156

Bu doğrultuda değişkenlerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi gibi parametrik testlerinin kullanılmasına karar

verilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçeklere verilen cevapların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 1.00-1.79: Hiçbir zaman / Hiç katılmıyorum; 1.80-2.59: Nadiren / Çok az katılıyorum; 2.60-3.39: Ara sıra / Kararsızım; 3.40-4.19: Çoğu zaman / Büyük ölçüde katılıyorum; 4.20-5.00: Her zaman / Tamamen katılıyorum.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun hareket edilmiştir. Gerekli izinler Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.02.2022 tarih, 2022-2 numaralı toplantısında alınmıştır.

## **BULGULAR**

Bu kısımda ilk önce katılımcıların öğrenen özerkliği algısı ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili genel durum betimlenmiştir. Daha sonra katılımcıların öğrenen özerkliği algısı ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanı (fen-sosyal) değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Son olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.



**Tablo 3.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri (n=316)

Puanlar		Alt Boyutlar	AO	S
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği		Planlama	3,65	0,58
		Süreç	3,47	0,66
		Toplam Puan	3,56	0,54
Boyutlar	Maddeler		AO	S
Planlama	1. Niçin Türkçe öğrenmem gerektiğini bilirim.		4,45	0,93
	2. Türkçeyi kolayca öğrenmenin yollarını bulmaya çalışırım.		3,82	1,10
	3. Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.		3,76	1,04
	4. Türkçeyi nasıl öğrenebileceğimin yollarını bulmaya çalışırım.		3,70	1,04
	5. Türkçemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.		3,62	1,08
	6. Hangi ortamların Türkçeme faydası olacağını bilirim.		3,58	1,09
	7. Öğretmenin ders işlerken benim görüşümü de almasını isterim.		3,48	1,09
	8. Yeni bir konuyu öğrenirken uygun bir yöntem seçebilirim.		3,46	1,02
	9. Türkçe öğrenirken zaman planlaması yaparım.		2,98	1,02
Süreç	1. Öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya çalışırım.		4,15	1,11
	2. Türkçe TV kanalları ve filmler izlerim.		3,69	1,20
	3. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmaya çalışırım.		3,64	1,21
	4. Yeni karşılaştığım kelimeleri yazarak kullanmaya çalışırım.		3,62	1,09
	5. Türkçeyle beraber Türk kültürünü de öğrenmeye çalışırım.		3,55	1,17
	6. Türkçe kursu olmasa da kendi kendime öğrenmeye çalışırım.		3,46	1,19
	7. Diğer yabancı dilleri öğrenirken kullandığım yolları Türkçede de kullanırım.		3,32	1,16
	8. Kitap, dergi, gazete, internetten Türkçe okurum.		3,25	1,14
	9. İnternet yoluyla Türkçe sohbet ederim.		2,53	1,23

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin oldukça yüksek olduğu (AO=3,56-Çoğu zaman) söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından planlama boyutunda (AO=3,65-Çoğu zaman) süreç boyutuna (AO=3,47-Çoğu zaman) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenciler planlama boyutundaki maddeler arasında en yüksek katılımı “*Niçin Türkçe öğrenmem gerektiğini bilirim* (AO=4,45-Her zaman)” maddesine, en düşük katılımı ise “*Türkçe öğrenirken zaman planlaması yaparım* (AO=2,98-Ara sıra)” maddesine göstermiştir. Katılımcılar süreç boyutunda ise en yüksek katılımı “*Öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya çalışırım* (AO=4,15-Çoğu zaman)” en düşük katılımı ise “*İnternet yoluyla Türkçe sohbet ederim* (AO=2,53-Nadiren)” maddesine göstermiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Cinsiyet	n	AO	S	sd	t	p
Planlama	1) Kadın	237	3,67	0,57	314	1,21	.22
	2) Erkek	79	3,58	0,59			
Süreç	1) Kadın	237	3,52	0,62	314	2,58	.01*
	2) Erkek	79	3,30	0,75			
Toplam Puan	1) Kadın	237	3,60	0,52	314	2,20	.02*
	2) Erkek	79	3,44	0,60			

\*p&lt;.05

Tablo 4'e göre katılımcıların planlama boyutundaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmazken [ $t_{(314)}=1,21$ ;  $p>.05$ ]; süreç boyutundaki [ $t_{(314)}=2,58$ ;  $p<.05$ ] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [ $t_{(314)}=2,20$ ;  $p<.05$ ] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Süreç boyutundaki ve öğrenen özerkliği toplam puandaki farklılık kadın öğrenciler lehinedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Planlama	1) Kırgızca	286	3,64	0,59	309	0,59	.55
	2) Diğer	30	3,72	0,44			
Süreç	1) Kırgızca	286	3,46	0,66	309	0,14	.88
	2) Diğer	30	3,48	0,64			
Toplam Puan	1) Kırgızca	286	3,55	0,56	309	0,40	.69
	2) Diğer	30	3,60	0,43			

\*p&lt; .05

Tablo 5'e göre katılımcıların planlama boyutundaki [ $t_{(309)}=0,59$ ;  $p>05$ ], süreç boyutundaki [ $t_{(309)}=0,14$ ;  $p>05$ ] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [ $t_{(309)}=0,40$ ;  $p>05$ ] ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarının ana dilden bağımsız olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Öğrencinin Geldiği Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Gelen Yerleşim Birimi	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Planlama	1) Köy	128	3,69	0,55	2-316	2,39	.09	-
	2) Kasaba	136	3,67	0,59				
	3) Şehir	52	3,49	0,59				
Süreç	1) Köy	128	3,54	0,66	2-316	2,95	.06	-
	2) Kasaba	136	3,48	0,63				
	3) Şehir	52	3,27	0,69				
Toplam Puan	1) Köy	128	3,61	0,53	2-316	3,45	.03*	1-3
	2) Kasaba	136	3,57	0,55				
	3) Şehir	52	3,38	0,53				

\*p< .05

Tablo 6'ya göre katılımcıların planlama boyutundaki [ $F_{(2-316)}=2,39$ ;  $p>.05$ ] ve süreç boyutundaki [ $F_{(2-316)}=2,95$ ;  $p>.05$ ] görüşleri öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmazken, öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [ $F_{(2-316)}=3,45$ ;  $p<.05$ ] öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Öğrenen özerkliği toplam puandaki farklılık, en olumlu görüşe sahip olan köylerden gelen öğrenciler (AO=3,61-Çoğu zaman) ile en olumsuz görüşe sahip olan şehirlerden gelen öğrenciler (AO=3,38-Ara sıra) arasındadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Eğitim Alanı	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Planlama	1) Sosyal Bilimler	154	3,67	0,57	2-	0,34	.71	-
	2) Fen/Matematik	90	3,65	0,56	316			
	3) Dil	72	3,60	0,62				
Süreç	1) Sosyal Bilimler	154	3,52	0,66	2-	1,38	.25	-
	2) Fen/Matematik	90	3,45	0,61	316			
	3) Dil	72	3,37	0,70				
Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	154	3,60	0,54	2-	1,04	.35	-
	2) Fen/Matematik	90	3,55	0,52	316			
	3) Dil	72	3,49	0,58				

\*p &lt;.05

Tablo 7'ye göre katılımcıların planlama boyutundaki [ $F_{(2-316)}=0,34$ ;  $p>.05$ ], süreç boyutundaki [ $F_{(2-316)}=1,38$ ;  $p>.05$ ] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [ $F_{(2-316)}=1,04$ ;  $p>.05$ ] eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarının eğitim alanından bağımsız olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları (n=316)

Puanlar		Alt Boyutlar	AO	S
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygı		Anlama-Anlatma Süreci	2,40	0,87
		Gündelik Hayat	2,16	0,75
		Ders Süreci	2,11	0,63
		Toplam Puan	2,19	0,64
Boyutlar	Maddeler	AO	S	
Anlama-Anlatma Süreci	1. Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan endişe duyarım.	2,56	1,23	
	2. Anlayamadığım Türkçe sözcükler olduğunda huzursuz olurum.	2,54	1,18	
	3. Karşımdaki konuşmamı anlamadığımda gerginleşirim.	2,45	1,21	
	4. Türkçe konuşurken kendime güvenmem.	2,22	1,24	
	5. Türkçe söylenenleri anlamamaktan korkarım.	2,22	1,30	
Gündelik Hayat	1. Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerimi unuturum.	2,65	1,23	
	2. Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşırım.	2,32	1,04	
	3. Ana dili Türkçe olanlar arasında kendimi tedirgin hissedirim.	2,27	1,16	
	4. Düşüncelerimi Türkçe ifade etmekten çekinirim.	2,25	1,21	
	5. Türkçe düşünürken kafam karışır.	2,09	1,11	
	6. Türkçe iletişim kurmaktan kaçınırım	1,92	1,16	
	7. Türkçe yapılan sohbetlerden çekinirim.	1,88	1,12	
	8. Türkçe konuşurken hatalarımın düzeltilmesinden rahatsız olurum.	1,89	1,14	
Ders Süreci	1. Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkuyorum.	3,43	1,35	
	2. Türkçe tartışma konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	2,45	1,26	
	3. Türkçe derslerinde dikkatimi toplamakta zorlanırım.	2,01	0,98	
	4. Türkçe dersinin bir an önce bitmesini isterim.	1,98	1,15	
	5. Türk arkadaşlarımla konuşmamla dalga geçtiğini düşünürüm.	1,97	1,13	
	6. Türkçe dersi etkinliklerine katılmak istemiyorum.	1,95	1,20	
	7. Türkçe derslerinde adım söylendiğinde çok heyecanlanırım.	1,88	1,17	
	8. Türkçe derslerinde genellikle huzursuz olurum.	1,68	0,93	
	9. Türkçe derslerine katılmaktan çekinirim.	1,61	1,05	

Tablo 8’de de görüldüğü üzere katılımcılar en yüksek kaygıyı sıra ile anlama-anlatma süreci (AO=2,40-Çok az katılıyorum), gündelik hayat (AO=2,16-Çok az katılıyorum) ve ders sürecinde (AO=2,11-Çok az katılıyorum) yaşamaktadır. Katılımcıların genel kaygıları aynı düzeydedir (AO=2,19-Çok az katılıyorum).

Katılımcıların anlama-anlatma sürecinde en çok kaygı duydukları konu “*Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmak* (AO=2,56-Çok az katılıyorum)”, en düşük kaygı duydukları konu ise “*Türkçe söylenenleri anlamamaktır* (AO=2,22-Çok az katılıyorum).” Öğrencilerin gündelik hayat ile ilgili olarak en çok kaygı duydukları konu “*Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyecekleri unutmak* (AO=2,65-Kararsızım)” iken, en az kaygı duydukları konu ise “*Türkçe konuşurken hataların düzeltilmesinden rahatsız olmaktır*

(AO=1,89-Çok az katılıyorum).” Araştırmaya katılan öğrenciler ders sürecinde en çok kaygıyı ise “*Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkmak* (AO=3,43-Büyük ölçüde katılıyorum)” konusunda, en düşük kaygıyı ise “*Türkçe derslerine katılmaktan çekinme* (AO=1,61-Hiç katılmıyorum)” konusunda yaşamaktadırlar.

Görüldüğü gibi katılımcılar Türkçe öğrenme konusunda düşük düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Bu durum hem ölçek ve alt boyutlarında hem de ölçekte yer alan maddelerde açıkça görünmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Ders Süreci	1) Kadın	237	2,08	0,62	314	1,32	.19
	2) Erkek	79	2,19	0,65			
Günderlik Hayat	1) Kadın	237	2,15	0,74	314	0,18	.86
	2) Erkek	79	2,17	0,78			
Anlama-Anlatma Süreci	1) Kadın	237	2,42	0,86	314	0,79	.43
	2) Erkek	79	2,33	0,90			
Toplam Puan	1) Kadın	237	2,18	0,63	314	0,36	.32
	2) Erkek	79	2,22	0,67			

\*p <.05

Tablo 9’a göre katılımcıların ders süreci [ $t_{(314)}=1,32$ ;  $p>.05$ ]; gündelik hayat [ $t_{(314)}=0,18$ ;  $p>.05$ ]; anlama-anlatma süreci [ $t_{(314)}=0,79$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [ $t_{(314)}=0,36$ ;  $p>.05$ ] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Ders Süreci	1) Kırgızca	286	2,07	0,60	309	3,90	.00*
	2) Diğer	25	2,57	0,73			
Gündelik Hayat	1) Kırgızca	286	2,10	0,72	309	4,49	.00*
	2) Diğer	25	2,78	0,77			
Anlama-Anlatma Süreci	1) Kırgızca	286	2,33	0,84	309	3,99	.00*
	2) Diğer	25	3,04	0,85			
Toplam Puan	1) Kırgızca	286	2,14	0,61	309	4,73	.00*
	2) Diğer	25	2,75	0,67			

\*p &lt;.05

Tablo 10'a göre katılımcıların ders süreci [ $t_{(309)}=3,90$ ;  $p<.05$ ]; gündelik hayat [ $t_{(309)}=4,49$ ;  $p<.05$ ]; anlama-anlatma süreci [ $t_{(309)}=3,99$ ;  $p<.05$ ] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [ $t_{(309)}=4,73$ ;  $p<.05$ ] ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Buradaki farklılıklar bütün boyutlarda ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puanda daha yüksek kaygı hisseden “ana dili diğer diller” olan katılımcılar ile daha düşük düzeyde kaygı hisseden “ana dili Kırgızca” olan katılımcılar arasındadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Öğrencinin Geldiği Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Gelen Yerleşim Birimi	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Ders Süreci	1) Köy	128	2,09	0,65	2-	0,66	.51	-
	2) Kasaba	136	2,09	0,59	316			
	3) Şehir	52	2,20	0,67				
Günelik Hayat	1) Köy	128	2,19	0,76	2-	1,04	.35	-
	2) Kasaba	136	2,09	0,71	316			
	3) Şehir	52	2,26	0,81				
Anlama-Anlatma Süreci	1) Köy	128	2,44	0,83	2-	1,11	.32	-
	2) Kasaba	136	2,32	0,88	316			
	3) Şehir	52	2,50	0,94				
Toplam Puan	1) Köy	128	2,21	0,65	2-	1,02	.35	-
	2) Kasaba	136	2,14	0,60	316			
	3) Şehir	52	2,29	0,71				

\*p <.05

Tablo 11'e göre katılımcıların ders süreci [ $F_{(2-316)}=0,66$ ;  $p>.05$ ]; gündelik hayat [ $F_{(2-316)}=1,04$ ;  $p>.05$ ]; anlama-anlatma süreci [ $F_{(2-316)}=1,11$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [ $F_{(2-316)}=1,02$ ;  $p>.05$ ] öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.



**Tablo 12.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Eğitim Alanı	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Ders Süreci	1) Sosyal Bilimler	154	2,05	0,60	2-	1,13	.32	-
	2) Fen/Matematik	90	2,17	0,71	316			
	3) Dil	72	2,15	0,59				
Günlük Hayat	1) Sosyal Bilimler	154	2,09	0,70	2-	1,69	.18	-
	2) Fen/Matematik	90	2,27	0,85	316			
	3) Dil	72	2,17	0,71				
Anlama-Anlatma Süreci	1) Sosyal Bilimler	154	2,31	0,86	2-	1,60	.20	-
	2) Fen/Matematik	90	2,49	0,89	316			
	3) Dil	72	2,48	0,86				
Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	154	2,12	0,60	2-	1,80	.16	-
	2) Fen/Matematik	90	2,28	0,72	316			
	3) Dil	72	2,23	0,62				

\*p &lt;.05

Tablo 12’de de görüldüğü üzere katılımcıların ders süreci [ $F_{(2-316)}=1,13$ ;  $p>.05$ ]; günlük hayat [ $F_{(2-316)}=1,69$ ;  $p>.05$ ]; anlama-anlatma süreci [ $F_{(2-316)}=1,60$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [ $F_{(2-316)}=1,80$ ;  $p>.05$ ] eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algıları ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkiler (n=316)

		Türkçe Öğrenme Kaygısı			
		Ders Süreci	Günlük Hayat	Anlama-Anlatma Süreci	Toplam Puan
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği	Planlama	-,19**	-,25**	-,12*	-,22**
	Süreç	-,29**	-,28**	-,16**	-,28**
	Toplam Puan	-,28**	-,29**	-,16**	-,29**

\*\* p&lt; .01; \* p&lt; .05

Tablo 13'te de görüldüğü üzere katılımcıların planlama sürecine yönelik özerklik algısı ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.19$ ;  $p<.01$ ]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.25$ ;  $p<.01$ ]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.12$ ;  $p<.05$ ] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [ $r=-.22$ ;  $p<.01$ ] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği algısının süreç boyutu ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.16$ ;  $p<.05$ ] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Katılımcıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği algısı ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [ $r=-.16$ ;  $p<.05$ ] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk önce mevcut durum betimlenmiş, katılımcı görüşleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış, son olarak da iki değişken arasındaki ilişki belirlenmiştir. Katılımcılar genel olarak alt boyutlarda ve toplam puanda oldukça yüksek düzeyde bir öğrenen özerkliği algısına sahiptir. Biçer de (2015) araştırmasında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken özerk davranma eğiliminde olduklarını ve bu davranışları büyük oranda sergilediklerini belirlemiştir. Bu genel olarak olumlu bir durumdur. Çünkü öğrenme psikolojisi araştırmaları özerkliğin etkili öğrenme için gerekli olduğuna inanmak için güçlü temeller sağlamaktadır (Benson, 2011). Bu

bağlamda özerklik algılayan öğrencilerin öğrenmelerinin daha olumlu, özerklik algılamayan öğrencilerin ise öğrenmelerinin daha olumsuz olabileceği söylenebilir. En azından kendini öğrenme sürecinde özerk ve öğretmenin bu desteği verdiği hisseden bir öğrencinin öğrenme süreci ile ilgili kaygıları daha az olacaktır.

Katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısı süreç boyutundaki özerklik algısına göre daha yüksektir. Buna göre katılımcıların özerk bir şekilde planlama yaptıkları ancak süreç boyutuna bu özerkliği tam olarak yansıtamadıkları söylenebilir. Eker (2010) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme şeklini seçme davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğunu, Özkaya (2021) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yabancı dil öğrenmede kendini yönlendirme tutumlarının oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrenciler planlama boyutunda en çok Türkçeyi niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmekte, en az ise Türkçe öğrenirken zaman planlaması yapmaktadırlar. Buna göre katılımcıların dil öğrenme konusunda belirli bir farkındalıklarının olduğu, ancak dil öğrenme sürecini çok da planlamadıkları söylenebilir. Katılımcılar çoğu zaman öğretmenleriyle Türkçe konuşmaya çalıştığını ancak internet yoluyla Türkçe sohbet etmeyi nadiren yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların Türkçe konuşma için internet ortamı yerine öğretmenlerini tercih etmesi, öğretmenleriyle daha rahat ve hata yapmaktan korkmadan konuşmaları olabilir.

Öğrencilerin genel özerklik algısı ve süreç boyutundaki özerklik algısı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ve süreç boyutundaki özerklik algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrenen özerkliği cinsiyet ilişkisinde genellikle cinsiyet, özerkliği etkileyen bir faktör olarak görülmemekte ve cinsiyetin öğrenen özerkliğine etkisine ilişkin çeşitli düşünceler bulunmaktadır (Biçer, 2015). Buna rağmen bazı araştırmalarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem öğrenen özerkliği algısının daha yüksek olduğu (Barlas, 2012; Erbil-Tursun, 2010) hem de öğrenen özerkliğini daha fazla destekledikleri (Eren, 2015; Oğuz, 2013b; Özkal ve Demirkol, 2014) belirlenmiştir. Ancak cinsiyete göre fark belirlemeyen araştırmalar da (Oğuz ve diğerleri, 2014; Öztürk-Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Ürün, Engin-

Demir ve Akar, 2014; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017) bulunmaktadır. Öğrenen özerkliği-cinsiyet ilişkisinde cinsiyete göre fark belirleyen ya da belirlemeyen araştırmalarda kadın katılımcıların özerklik algısı genellikle daha olumludur. Öztürk-Yurtseven ve Özaydınlık'ın (2018) araştırmasında da istatistiksel olarak fark belirlenmese de bütün boyutlarda kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha olumlu özerklik algısına sahiptir.

Katılımcıların genel özerklik algısı öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık kendini şehirden gelenlere göre daha özerk hissedilen köylerden gelen öğrenciler lehinedir. Şehirlerden gelen katılımcıların “ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma süreçlerindeki” Türkçe öğrenme kaygılarının kasabalardan ve köylerden gelen öğrencilerden yüksek olması da bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Aradaki ilişki düşük düzeyde olsa da yabancı dil öğrenen öğrencilerin özerklik algıları azaldıkça, dil öğrenme kaygıları artmaktadır. Şehirlerden gelen öğrenciler de bütün boyutlarda hem en düşük özerklik algısına hem de en yüksek kaygıya sahiptirler.

Öğrencilerin genel ve alt boyutlardaki özerklik algısı ana dile ve eğitim alanına göre farklılaşmamaktadır. Han (2015) araştırmasında lise öğrencilerinin öğrenen özerkliği algısının sosyal, sayısal ve dil alanlarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Öğrenen özerkliği genel olarak kişinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öz örgütlenme yapması ve çalışmalarına ilişkin seçim yapabilmesi ile ilgili olduğundan öğrenen özerkliğinin ana dil ve eğitim alanı gibi değişkenlerden etkilenmemesi normal görünmektedir. Göçer'e göre (2016) öğrencinin özerk davranabilmesini sağlayan en temel unsur öğretmenin yaklaşım tarzıdır. Bu bağlamda öğrenen özerkliğinde öğretmenin tarzının ve öğrencinin özelliklerinin daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, genel olarak Türkçe öğrenmeye ve alt boyutlarına yönelik olarak düşük düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin düşük (Özkaya, 2021; Sevim, 2014) ya da orta düzeye yakın (Genç-Köylü, 2020) bir kaygı hissettiği daha önce yapılan araştırmalarda da belirlenmiştir. MacIntyre'ye (1995) göre

kaygı dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil etkinliklerini etkilemekte ve kaygılı öğrenciler dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaktadırlar. Bu bağlamda katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygılarının düşük olması Türkçenin öğrenilmesi, kullanılması ve bu öğrenmenin kalıcı olması açısından son derece önemlidir.

Verdikleri cevaplar, çok az katılıyorum yanıtına karşılık gelse de katılımcılar en çok kaygıyı anlama-anlatma sürecinde, en az kaygıyı ise ders sürecinde hissetmektedir. Katılımcılar anlama-anlatma sürecinde en çok hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan, en az ise Türkçe söylenenleri anlamamaktan kaygılanmaktadır. Bu kaygılarla bağlantılı olarak katılımcılar gündelik hayatta aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerini unutmaktan da orta düzeyde kaygılanmaktadır. Görüldüğü gibi katılımcıların kaygı kaynakları genelde konuşma becerisi ile ilgilidir. Sevim (2014) ve Genç-Köylü (2020) de araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu ancak belirli bir kaygı hissettiklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak konuşma ve dinleme becerilerinin kaygıyı en çok tetikleyen beceriler olduğunu göstermektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da genel olarak yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Batumlu ve Erden, 2007; Erdil, 2016; Sarıgül, 2000; Tunçel, 2015). Polatcan (2019) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaları incelemiş ve cinsiyete göre karşılaştırma yapan yedi araştırmanın altısında fark belirlenmediğini, sadece birinde fark belirlendiğini tespit etmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısını cinsiyete göre karşılaştıran bazı araştırmalarda bağımlı değişken olarak “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerileri kullanılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle katılımcıların konuşma, okuma ve yazma kaygılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak dinleme kaygısı ile ilgili sonuçlarda belirli bir tutarsızlık vardır. Bazı araştırmalarda kadın katılımcıların dinleme kaygısı yüksek bulunurken, bazı araştırmalarda düşük

bulunmuştur. Mevcut araştırmanın sonuçları ile daha önceki araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Bu anlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe öğrenme kaygılarında cinsiyetin önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik genel ve alt boyutlarındaki kaygıları ana dile göre farklılaşmaktadır. Toplam puanda ve alt boyutlarda, ana dili “diğer diller” olan katılımcılar ana dili “Kırgızca” olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Türkiye Türkçesi ile Kırgız Türkçesinde aynı kökenden gelen ya da aynı anlamı taşıyan kelimeler oldukça fazla (Abdikulova, 2013; Alimova, 2011) olması bunun sebeplerinden biri olabilir. Tabi ki burada en önemli belirleyici, Türkistan’da Türk boylarının bir arada yaşadığı dönemlerde Kıpçak boyları ile Oğuz boylarının dil açısından birbirini etkilemesi (Özeren, 2015) ve iki halkın Türk kökenli olmasıdır.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre farklılaşmamaktadır. Şehirlerden gelen katılımcılar, kasabalardan ve köylerden gelen katılımcılara göre bütün boyutlarda daha yüksek bir Türkçe öğrenme kaygısına sahip olsalar da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrenen özerkliği algısının öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması kısmında yapılan yorum burası için de geçerli olabilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları eğitim alanına göre farklılaşmamaktadır. Fen/matematik alanlarında eğitim göreceğ olan öğrenciler bütün boyutlarda en yüksek kaygı düzeyine sahip olsalar da aradaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fen/matematik alanlarında eğitim göreceğ olan öğrencilerin en yüksek kaygıyı anlama-anlatma sürecinde yaşıyor olması bu alanların kendini ifade etmeden daha çok sayısal işlemlere dayalı alanlar olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ve alt boyutları ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı ve alt boyutları arasında “ters yönde ve düşük düzeyde” ilişkiler vardır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı azaldıkça, Türkçe öğrenmeye

yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir. Ancak buradaki ilişkilerin düzeyinin düşük olduğu unutulmamalıdır. Örneğin burada belirlenen ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda ders sürecindeki değişkenliğin sadece %3,61'ini planlamaya yönelik özerklik, %8,41'ini süreç boyutundaki özerklik ve %7,84'ünü de toplam öğrenen özerliği açıklamaktadır. Burada belirlenen ilişkilerin düzeyi düşük olsa da kişilerin dil öğrenme kaygısını azaltmak için öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve öğrenen özerkliğini geliştirecek uygulamaların yapılması önerilebilir. Hedef dilin günlük yaşamda kullanılabilmesi ortamların oluşturulması günlük hayattaki ve anlama-anlatma sürecindeki kaygıyı azaltabilir. Tabii ki bu konuda ilk yapılması gereken kaygının eğitim sürecinde bir etken olduğunu kabul etmektir. Eğitim anlayışı ve eğitim ortamları bu bakış açısı ile düzenlenmelidir.

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenen özerliği algısına yönelik bir belirleme yapılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları konusunda öğrencilerin algılarını belirleyecek ve öğrenen özerliği konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştıracak araştırmalar yapabilirler. Ayrıca hem öğrenen özerliği hem de dil öğrenme kaygısı konusunda farklı örneklerde yapılacak araştırmalar elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

**KAYNAKLAR**

- Abdikulova, R. (2013). Türkiye türkçesi ile kırgız türkçesindeki ortak kelimeler üzerine genel bir değerlendirme. *Ulakbilge*, 1(2), 41-48. doi: 10.7816/ulakbilge-01-02-03.
- Aksu, A. ve Yüksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 60-68.
- Alimova, J. (2011). *Türkiye türkçesi ağızları ile kırgız türkçesinin söz varlığı açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178. doi: 10.17121/ressjournal.180.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balçıkınlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103. doi: 10.14221/ajte.2010v35n1.8.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey eğitim fakültesi ingilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Routledge.
- Bıçer, N. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bıçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1666-1678.



- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, S., Sürter, A. T., Aker, S. ve Peksen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 47-67.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbil-Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Feist, J. (1990). *Theories of personality*. Chicago: Holt, Rinehart and Winson Inc.
- Genç-Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Han, K. (2015). *Perceptions of high school students towards learner autonomy: A case of Tekirdağ* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Horwiz, E. K., Horwiz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N. ve Arık, R. S. (2010). Descriptive study of learner’s level of autonomy: Voices from the Turkish language classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1692-1698.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algularının duyuşsal faktörlerce yordama durumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (edt.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). London: CILT Publications.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Little, D. (1996). Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16, 1-13.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194. doi: 10.12738/estp.2013.4.1870.
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51.
- Orakçı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(11), 424-450. doi: 10.26466/opus.537460.
- Orakçı, Ş. ve Gelişli, Y. (2019). The effect of the application of learning activities based on learner autonomy on the 6th grade students' English achievements, attitudes, and learner autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 269-292.
- Özeren, M. (2015). Kırgız türkçesiyle türkiye türkçesi ağızlarındaki söz varlığı benzerliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 138-168. doi: 10.7884/teke.379.

- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı dil olarak türkçenin öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öztürk-Yurtseven, G. ve Özaydınlık, K. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 1765-1784. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506857.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. doi: 10.16916/aded.483208.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Sevim, O. (2019). Yabancıların türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. doi: 10.35675/befdergi.642780.
- Tunçel, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenim başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ürün, M. F., Engin-Demir, C. ve Akar, H. (2014). A study on ELT high school teachers' practices to foster learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 825-836. doi: 10.4304/jltr.5.4.825-836.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. doi: 10.16986/HUJE.2016016394.
- Yiğit, G. ve Yıldırım, O. (2018). Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 76-89 doi: 10.5430/ijhe.v7n4p7.

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1308-9196. doi: 10.14520/adyusbd.420.

## SUMMARY

*The concept of learner autonomy is a concept implying that the student has a high degree of freedom (Little, 1991) and has some socio-emotional and cognitive consequences. Autonomy in an educational environment requires a person to self-organize and to feel a sense of choice regarding their work (Oğuz, 2013b). One of the variables that may be related to learner autonomy in the foreign language learning process is language learning anxiety. Because in the research, it has been determined that people who learn a new language experience a certain anxiety (Altunkaya, 2017; Polatcan, 2019; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). The aim of this study is to determine the relationships between the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language and their anxiety levels towards learning Turkish. In order to achieve this general aim, answers to the following questions were sought:*

- 1. What is the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language?*
- 2. Does the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language differ according to “gender, mother tongue, settlement type they come from (village-town-city) and field of education (science-social science-language)”?*
- 3. What is the anxiety level of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish?*
- 4. Does the anxiety level of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish differ according to “gender, mother tongue, settlement type they come from (village-town-city) and field of education (science-social science-language)”?*

*There were 316 university students in the sample of the research which was carried out by using the relational survey model. The data of the research were collected with the Learner Autonomy Scale for Teaching Turkish as a Foreign Language and the Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used in the analysis of the data.*

*It could be said that the opinions of the students participating in the research about learner autonomy were quite high ( $M=3.56$ -Most of the time). In addition, it was determined that the students had a higher average in the planning dimension ( $M=3.65$ -Most of the time), which was one of the sub-dimensions of the scale, compared to the process dimension ( $M=3.47$ -Most of the time).*

*While the opinions of the participants in the planning dimension did not differ statistically according to gender [ $t_{(314)}=1,21$ ;  $p>.05$ ]; their opinions on the process dimension [ $t_{(314)}=2.58$ ;  $p<.05$ ] and on learner autonomy in the total score [ $t_{(314)}=2.20$ ;  $p<.05$ ] differed statistically according to gender.*

Participants' views on the planning dimension [ $t_{(309)}=0.59$ ;  $p>.05$ ], process dimension [ $t_{(309)}=0.14$ ;  $p>.05$ ] and on learner autonomy in the total score [ $t_{(309)}=0.40$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically according to mother tongue.

While the views of the participants in the planning dimension [ $F_{(2-316)}=2.39$ ;  $p>.05$ ] and the process dimension [ $F_{(2-316)}=2.95$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically according to the settlement type they came from, the views of learner autonomy in the total score [ $F_{(2-316)}=3.45$ ;  $p<.05$ ] differed statistically according to the settlement type they came from. The difference in learner autonomy total score was between the students from the villages with the most positive opinion ( $M=3.61$ -Most of the time) and the students from the cities with the most negative opinion ( $M=3.38$ -Sometimes).

Opinions of the participants on the planning dimension [ $F_{(2-316)}=0.34$ ;  $p>.05$ ], process dimension [ $F_{(2-316)}=1.38$ ;  $p>.05$ ] and on learner autonomy in the total score [ $F_{(2-316)}=1.04$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically according to the field of education.

Participants experienced the highest anxiety level in the process of understanding-telling ( $M=2.40$ -slightly agree), daily life ( $M=2.16$ -slightly agree), and during the lesson process ( $M=2.11$ -slightly agree) respectively. The general anxiety levels of the participants were the same ( $M=2.19$ -slightly agree).

The opinions of the participants about the dimensions of during lesson process [ $t_{(314)}=1.32$ ;  $p>.05$ ]; daily life [ $t_{(314)}=0.18$ ;  $p>.05$ ]; understanding-telling [ $t_{(314)}=0.79$ ;  $p>.05$ ] and anxiety towards learning Turkish in total score [ $t_{(314)}=0.36$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically by gender.

Opinions of the participants about the dimensions of during the lesson process [ $t_{(309)}=3.90$ ;  $p<.05$ ]; daily life [ $t_{(309)}=4.49$ ;  $p<.05$ ]; understanding-telling process [ $t_{(309)}=3.99$ ;  $p<.05$ ] and anxiety towards learning Turkish in total score [ $t_{(309)}=4.73$ ;  $p<.05$ ] differed statistically according to the mother tongue. Differences were observed in all dimensions between the participants 'with another mother tongue' experiencing a higher anxiety level and the participants who were 'native speakers of Kyrgyz' experiencing a lower anxiety level in the total score of anxiety towards learning Turkish.

Opinions of the participants about the dimension of lesson process [ $F_{(2-316)}=0.66$ ;  $p>.05$ ]; daily life [ $F_{(2-316)}=1.04$ ;  $p>.05$ ]; understanding-telling process [ $F_{(2-316)}=1.11$ ;  $p>.05$ ] and the total score of anxiety towards learning Turkish [ $F_{(2-316)}=1.02$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically according to the settlement type they came from.

Opinions of the participants about the dimensions of lesson process [ $F_{(2-316)}=1.13$ ;  $p>.05$ ]; daily life [ $F_{(2-316)}=1.69$ ;  $p>.05$ ]; understanding-telling process [ $F_{(2-316)}=1.60$ ;  $p>.05$ ] and the total score of anxiety towards learning Turkish [ $F_{(2-316)}=1.80$ ;  $p>.05$ ] did not differ statistically according to the field of education.


The correlation between the participants' perception of autonomy in the planning process and their anxiety towards learning Turkish during lesson process [ $r=-.19$ ;  $p<.01$ ]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [ $r=-.25$ ;  $p<.01$ ]; Turkish learning anxiety for


understanding-telling process [ $r=-.12$ ;  $p<.05$ ] and the total score of anxiety towards learning Turkish [ $r=-.22$ ;  $p<.01$ ] was negative and weak.


The correlation between the process dimension of students' perception of learner autonomy in learning Turkish as a foreign language and their anxiety towards learning Turkish during lesson process [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ]; Turkish learning anxiety for the understanding-telling process [ $r=-.16$ ;  $p<.05$ ] and the total score of anxiety towards learning Turkish [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ] was negative and weak.


The correlation between the learner autonomy perception of the participants for teaching Turkish as a foreign language and their anxiety about learning Turkish during lesson process [ $r=-.28$ ;  $p<.01$ ]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ]; Turkish learning anxiety for the understanding-telling process [ $r=-.16$ ;  $p<.05$ ] and the total score of anxiety towards learning Turkish [ $r=-.29$ ;  $p<.01$ ] was negative and weak.

#### ORCID

M. Arif ÖZERBAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

Kürşad YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0002-3705-5094>

Semih BABATÜRK  <https://orcid.org/0000-0002-6778-4204>

Ahmet Buğra İNALÖZ  <https://orcid.org/0000-0001-7928-1770>

#### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %30, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %20, dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

#### Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde ölçek sorularını cevaplayan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe dil hazırlık eğitimi öğrencilerine teşekkür ederiz.


#### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların kendi aralarında veya diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli izinler Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.02.2022 tarih, 2022-2 numaralı toplantısında alınmıştır.

#### Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

<b>КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС” УНИВЕРСИТЕТИ</b>	<b>25 ЖЫЛ © YIL</b>	<b>KIRGIZISTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ</b>
<b>BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU</b>		
Sayı: R.30.2022/BAYEK –3582		Bişkek
Konu: BAYEK Başvuru hk.		03/03/2022
<b>GENEL SEKRETERLİK</b> (Edebiyat Fakültesi Dekanlığına)		
<p>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanı Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'ın Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na yaptığı bilim etiğine uygunluk izni başvuruları incelenmiş ve sonuç ekte rapor olarak sunulmuştur.</p> <p>Gereğini bilgilerinize rica ederim.</p>		
<b>Prof. Dr. Kürşad YILMAZ</b> BAYEK Başkanı		
<b>EK:</b>		
- Değerlendirme Raporu (3 sayfa)		
		
<b>Дароги</b> : Бишкек шаары, Ч. Айтматов проспекти 56, Кыргызстан	<b>Adres</b> : C. Aytmatov Caddesi No:56 Bişkek/Kırgızistan	
<b>Телефон</b> : 00 996 (312) 54 19 42-47	<b>Телефон</b> : 00 996 (312) 54 19 42-47	
<b>Факс</b> : 00 996 (312) 54 19 35	<b>Факс (Belge Geçer)</b> : 00 996 (312) 54 19 35	
<b>Эл-пошта</b> : manas@manas.edu.kg	<b>E-posta</b> : manas@manas.edu.kg	
<b>Web</b> : www.manas.edu.kg	<b>Web</b> : www.manas.edu.kg	
<small>Bu belge güvanti elektronik imza ile imzalanmıştır. https://sgb.manas.edu.kg/Evrak/EvrakKontrol.aspx adresinden FTHF-DRR4-8V4P kodu ile evrakın teyidi yapılabilir.</small>		





Kırğızıstan-Türkiye Manas Üniversitesi  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)

### BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 28 Şubat 2022  
Toplantı No: 2022-2  
Karar No: 2

KTMÜ Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi, Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'ın "*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkiler*" isimli bilimsel araştırma için yapmış olduğu bilim etiğine uygunluk izni başvurusu değerlendirilmiş ve oybirliği ile etik açıdan uygun BULUNMUŞTUR.

Araştırma Ekibi:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Okutman A. Buğra İNALÖZ</li><li>- Dr. Semih BABATÜRK</li><li>- Prof. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ</li><li>- Prof. Dr. Kürşad YILMAZ</li></ul>
------------------	--





## Yükseköğretim Düzeyinde Hazırlanan Ders İzlencelerinin Kuramsal Temelleri ve Ders İzlencesi Önerisi\*

### The Theoretical Basis of Syllabus in Higher Education and A Sample Syllabus Suggestion

Gülin KIZIKLI<sup>1</sup>, Gülay EKİCİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, kizikligulin@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, gekici@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 19.10.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 01.01.2023*

#### ÖZ

Yükseköğretim kurumlarının, eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerini nitelikli bir şekilde yerine getirebilmesi, kalite kavramını ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla ders izlencelerinin hazırlanması ise bu noktada önemli çalışmalardan birisidir. Bu araştırmanın amacı, yurt içinde ve yurt dışında yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlencelerini analiz ederek kuramsal bir çerçeve oluşturmak ve bu kuramsal çerçeveyi temel alarak örnek bir ders izlencesi şablonu sunmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. 10 yurt içi ve 10 yurt dışı ders izlencesi incelenmiş ve 2 uzman tarafından geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarı ile analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Ders izlenceleri belli bir sistematik yapıya/özelliklere/kuramsal temele göre incelendiğinden betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, yurt içinde kullanılan izlencelerinin yurt dışı izlencelerine kıyasla; “öğretim yöntemleri, kurallar ve ilkeler, akademik dürüstlük, engellilik ve mevcut destek hizmetleri” boyutlarını çok az oranda içerdikleri, “öğrenme çıktıları, okuma listeleri ve materyaller” boyutlarını ise daha fazla içerdikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretimde kalite, Ders izlencesi, Eğitim programı.

---

\***Alıntı:** Kızıklı, G. ve Ekici, G. (2023). Yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlencelerinin kuramsal temelleri ve örnek bir ders izlencesi önerisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 109-145.

**ABSTRACT**

*The fact that higher education institutions can fulfill their functions in a qualified way reveals the concept of quality. Increasing the quality of education and training, course syllabuses are one of the most important factors in higher education. The aim of this research is to analyse the syllabuses used in higher education, to create a theoretical framework and to present a sample syllabus. In the research, a descriptive model was used. Since the document analysis technique is used in the study, it has a qualitative feature. The study group of this research was formed by criterion sampling. For the purposes of the research, 10 domestic and 10 foreign course syllabuses were examined, and the analysis process was carried out with a rubric developed by 2 experts, including the researcher. In the research, the data were collected in line with the document analysis technique stages and analysed with the document analysis method. As a result of the comparison of the syllabuses used in domestic institutions with syllabuses abroad; it was concluded that domestic syllabuses included the dimensions of "teaching methods, rules and principles, academic honesty, disability and available support services" less, while they included the dimensions of "learning outcomes, reading lists and materials" more.*

**Keywords:** *Quality in higher education, Syllabus, Curriculum.*

**GİRİŞ**

Bilgi çağında etkisini gösteren küreselleşme, teknolojik gelişmeler, sosyo-ekonomik ve politik değişimler tüm alanlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da önemli etkiler yapmaktadır. Özcan'a (2020) göre, 21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarının 3 önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlar; eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet olarak ifade edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının tüm bu işlevlerini yerine getirebilmesi ise nitelikli bir eğitim ile mümkündür. Bu doğrultuda üniversiteler kurumsal kalitelerini arttırmak için çeşitli çalışmalar yapmak durumundadırlar. Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla ders izlemlerinin hazırlanması ise bu çalışmalardan önemli bir boyut olarak düşünülebilir. Ders izlemleri; tıpkı öğrenciler, fakülte öğretim üyeleri, binalar, kitaplar vb. gibi yükseköğretim kurumunun bir parçasıdır (Fink, 2012). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının nitelikli eğitim verebilmeleri için ders izlemleri önemli bir bileşendir. Jumanova ve Yusupova (2021),

iyi planlanmış bir izlencenin öğrencinin öğrenme, öğretmenin de öğretme sürecini her zaman başarıyla sonuçlandıracağı görüşünü öne sürmüşlerdir.

İzlençe kelimesi, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre “*belli şartlara ve düzene göre yapılması ön görülen işlemlerin bütünü, program, eylem belirten çalışma planıdır.*” İngilizce izlençe (syllabus) kelimesi, Oxford İngilizce Sözlüğü'ne göre (Oxford Learner's Dictionary) İngilizceye 1656 yılında içerik tablosu anlamında girmiş olup “okul ya da üniversitelerde belli bir derse yönelik öğrencilerin çalışması gereken kitap, konu vb. listesi” anlamına gelmektedir. Altman & Cashin (1992), ders izlencelerini “*içindekiler listesi*” ve “*bir dersin ana hatları*” şeklinde tanımlamaktadır. Millis (2009) ise ders izlencelerini, “öğretim elemanı ve öğrenci arasında olan ve her iki tarafı da öğrenme ortamını şekillendiren amaçlar ve beklentiler hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanan, resmi olmayan bir sözleşme” olarak ifade etmektedir. Albrecht'e (2009) göre izlençe, öğrencilere bilgiyi iletmenin resmi bir yoludur ve dersin ana hatları ile önemli tarihlerini kapsamaktan çok daha fazla anlamlar içermektedir. Hess & Whittington (2003) izlencenin içerdiği bu anlamlara ilişkin “izlençe; aktif, amaçlı, etkili öğrenmeyi ve etkileşimi destekleyip teşvik eden bir profesörün (öğretim elemanının) dersinin ayrılmaz bir parçasıdır” ifadelerini kullanmıştır. Ders izlenceleri çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Littlefield (1999'dan akt. Slattery & Carlson, 2010), izlencelerin 7 amacı olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Dersin “tonunu” oluşturması,
- Öğrencilerin üst düzey ama ulaşılabilir hedefler koymasını sağlaması,
- Fakülte için planlama aracı olarak kullanılması,
- Dönem boyunca öğrenci çalışmalarını yapılandırması,
- Fakülte planlamasına ve ders hedeflerine zamanında ulaşmaya yardımcı olması,
- Fakülte ve öğrenciler arasında bir anlaşma olması,
- İş ya da promosyon başvurularında bir portfolyo özelliği görmesi.

Fink'e (2012) göre ise; bu amaçlar, iletişim, öğretim elemanları için planlama aracı, öğrenciler için ders planı, içeriğin aktarımı, değerlendirme için tutulan bir kayıt, ilke ve yöntemleri aktaran bir anlaşma, öğrencilerin akademik ortamda sosyalleşmeleri için bir araç, öğretim elemanlarının öğretim konusundaki bilgilerini gösteren belgedir. Parkes & Harris (2010), ders izlemlerinin 3 işlevini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*Bir anlaşma olarak ders izlemleri:* Doğrudan ya da dolaylı olarak öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki anlaşmadır. Anlaşma, dönem boyunca ne beklenildiğini önceden ortaya koyar ve her iki tarafın da davranışlarına rehberlik eder. Bazı öğretim elemanları bu gerekliliklerin sadece kendileri tarafından ve dönem başında belirlenmesini savunurken bazıları da süreç içerisinde öğrencilerin düşünceleri dikkate alınarak oluşturulması gerektiğini düşünür.

*Kalıcı bir kayıt olarak ders izlemleri:* Derste öğretilenlerin hesap verilebilirliği ve belgelendirilmesi için izlemler oldukça önemlidir. Böylelikle öğretim elemanının ve akademik dönemin etkililiği hakkında fikir sahibi olunabilir.

*Öğrenme aracı olarak ders izlemleri:* Yapılandırmacı, bilişsel ve sosyal öğrenme teorilerinin etkisiyle; öğrencilerin öğrenmelerinin sadece sınıfta oturarak değil aynı zamanda okuma yazma, araştırma, tartışma yolları ile sınıf dışında da gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. İyi tasarlanmış bir ders izlemleri ders dışında da öğrencilerin daha etkili öğrenen bireyler olmalarına katkıda bulunur. Ders izlemlerinin bu üç işlevi ve her bir işleve ilişkin alt maddelerin özeti Şekil 1'de gösterilmektedir:



**Şekil 1.** Ders İzencesinin İşlevlerinin Özeti (Parkes & Harris, 2010)

Ders izlenceleri bu işlevler dışında farklı anlamlarda taşımaktadır. Bu izlenceler aracılığıyla öğretim elemanları öğrencilere; kendilerinin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretim yaklaşımları, öğrenci ve öğretmenliğe yönelik tutumları ile ilgili dolaylı olarak bilgi vermiş olur (Orhan, Aydın ve Güneri, 2017). Böylelikle öğrencilerin dönem başında öğretim elemanı ve derse yönelik tutumlarını, öğrenme sürecine ilişkin epistemolojik inançlarını doğrudan etkiler. Epistemolojik inanç; bireylerin bilginin ne olduğu ve nasıl elde edildiği, bilme ve öğrenmenin nasıl meydana geldiğiyle ilgili öznel inançlarıdır ve bu inançların öğrencilerin kavrayış ve öğrenmeleri üzerinde etkisi vardır (Schommer, 1990). Bu doğrultuda, izlenceler öğretim elemanları açısından aşağıdaki işlevleri yerine getirerek üniversitelerin eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunur (Iowa University Center for Teaching).

Öğretim elemanlarının;

- Dersi planlayıp organize etmesine yardım eder,
- Öğrenme ve öğretmeye ilişkin inanç ve değerlerini ifade eder,
- Bilimsel araştırmalarını ve yazmalarını teşvik eder,
- Diğer fakültelere ve yönetimlere dersin içeriğine ilişkin bilgi verir,
- Diğer fakültelere ve yönetimlere öğretim tarzlarına ve pedagojik yöntemlerine ilişkin bilgi verir,
- Öğretim kariyerleri için önemli bir belge anlamına gelir,
- Ders planlarına rehberlik eder,
- Günlük öğretimlerinin temel hedefler ve öğrenme çıktılarına bağlı kalmasını sağlar,
- Öğrencilerle bir öğrenme anlaşması anlamına gelir,
- Güvenirliğine katkıda bulunur,
- Daha rahat çalışabilmeleri için politikalar belirlemesine olanak tanır.



Ders izlemlerinin hazırlanması süreci; planlama ve tasarım gerektiren aşamalı bir süreçtir. Bu anlamda ders izlemleri hazırlanırken aşağıdaki adımlar takip edilmelidir (Gannon, 2018; Kang, 2012; Orhan, Aydın ve Güneri, 2017; Sağnak, 2020):

*1. İstenilen sonuçların tanımlanması*

Öğretim elemanın; bölümde uygulanan resmi eğitim programını edinmesi ve programın hedeflerini gözden geçirmesi, kendi beklentileri, prensipleri, öğretim yaklaşımları ve felsefelerini gözden geçirmesi, öğrencilerin hangi ön bilgilere ihtiyacı olduğunu belirlemesi, öğrencilerin dersle ilgili potansiyel sorunlarını belirlemesi (Daha önceki ders deneyimlerinden veya farklı akademisyenlerden edindiğiniz bilgilerden belirlenebilir), derse ilişkin kitaplar, okumalar ve kaynakları toplaması, kurumun akademik takvimini edinmesi, tarihe göre konu listesi ve öğretim etkinliği taslağı oluşturması.

*2. Değerlendirmeye ilişkin kararlar alınması*

Öğretim elemanın; ders politikaları ve prosedürleri hakkında genel bir şablon oluşturması ve değerlendirme kriterleri ve sürecine ilişkin şablon oluşturması.

*3. Ders izlemlerinin tasarımına ilişkin kararlar alınması*

Öğretim elemanın; ana hatları, boyutları, çizelgeleri veya diyagramları hazırlaması, boyutların yerlerine karar vermesi, ders izlemlerinin gözden geçirilmesi ve nihai halinin oluşturulması.

Alanyazın incelendiğinde; ders izlemlerinin hazırlanması ve boyutlarına ilişkin farklı çalışmalar mevcuttur (Altman & Cashin, 1992; Albrecht, 2009; Gannon, 2018; Millis, 2009; Slattery & Carlson, 2010; Smith & Razzouk, 1993) Alanyazında ortak belirtilen boyutlar ve boyutlara ilişkin değerler; Orhan, Aydın ve Güneri (2017) tarafından yapılan bir araştırmada yurt içindeki ve yurt dışındaki üniversitelerden toplam 28 ders izlemleri incelenerek Tablo 1’de yer aldığı gibi sunulmuştur:

**Tablo 1.** Alan Yazında Ortak Belirtilen Ders İzlenesi Boyutları (n=28)

<b>Ders İzlenesinin Boyutları</b>	<b>f</b>
Dersle ilgili bilgiler	27
Dersin tanımı/genel amacı	27
Değerlendirme/notlandırma	27
Haftalık ders programı	26
Kaynaklar/kitaplar	24
Öğretim elemanı ile ilgili bilgiler	21
Kurallar /ilkeler	19
Ders amaçları	19
Akademik dürüstlük	13
Öğretim yöntemleri	7
Engellilik	5

**Kaynak:** Orhan, Aydın ve Güneri (2017).

Tablo 1 incelendiğinde; değerlendirilen toplam 28 izlencede en fazla Dersle ilgili bilgiler, Dersin tanımı/genel amacı, Değerlendirme/notlandırma ve benzeri boyutlar en fazla vurgulanan boyutlar olarak dikkat çekmektedir. Farklı araştırmalarda benzer ders izlenesi alt boyutlarına rastlanılsa da Cardozo'ya (2006'dan akt. Orhan, Aydın ve Güneri, 2017) göre ders izlenesi hazırlama süreci alanyazında yeteri kadar kuramsal bir çerçeveye yerleştirilememiştir. Bu duruma en temel neden olarak, ders izlencelerinin hazırlanma süreci ve dâhil edilecek bilgilere ilişkin farklı görüşlerin olması öne sürülebilir. Öğretim elemanının ve öğrencilerin beklentileri, ihtiyaçları, öğretim elemanının sahip olduğu öğretim felsefesi, öğrencilerin ders izlenesinin hazırlanma sürecine aktif olarak katılıp katılmaması gibi çeşitli etmenler bu farklı görüşlere neden olmaktadır. Ayrıca dikkat çeken bir nokta ise; ders izlenesi hazırlama sürecine ilişkin yükseköğretim kurumlarında herhangi bir ders bulunmamaktadır (Fink, 2012). Bu

durum öğretim elemanlarının üniversitelerin hazırlamış olduğu ders izlemleri şablonlarını çok genel, kısa ifadelerle ve yetersiz şekilde doldurup kullanmalarına neden olabilmektedir. Ancak ders izlemleri hazırlamanın hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından oldukça dikkat çekici faydalarının olduğu göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışmanın amacı, yurt içinde ve yurt dışında yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlemlerini analiz ederek kuramsal bir çerçeve oluşturmak ve bu kuramsal çerçeveyi temel alarak örnek bir ders izlemleri şablonu hazırlamaktır. Böylece, ders izlemlerine ilişkin yapı-model eksikliğine çözüm getirilecek ve alanyazına katkıda bulunulacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1.Yurt içinde ve yurt dışında yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlemleri hangi boyutları kapsamaktadır?
- 2.Yurt içinde ve yurt dışında yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlemleri farklılaşmakta mıdır?
- 3.Yükseköğretim düzeyinde örnek bir ders izlemleri şablonu nasıl hazırlanır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik başlıklarına dair ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir desendir (Chmiliar, 2010). Bu desen için Yin (1984) veri toplama sürecinde 6 kaynaktan bahsetmektedir: 1) dokümanlar, 2) arşiv kayıtlar, 3) görüşmeler, 4) direkt gözlem, 5) katılımcı gözlem, 6) fiziksel yapılar (teknolojik aletler, sanat eserleri ve çalışmada kullanılacak diğer fiziksel kanıtlar). Bu altı veri toplama

kaynağı filmler, fotoğraflar, video kayıtları, hayat hikâyeleri ve sözsüz iletişim ile de genişletilebilir. Bu kaynaklar, bilindiği üzere, sadece durum çalışmasına özgü olmayıp diğer araştırma yöntemlerinde de kullanılabilir. Bu çalışmada da doküman olarak ders izlenceleri kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın amaçları doğrultusunda yurt dışında ve yurt içinde farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin kullandıkları ders izlenceleri incelenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından en az birine ait 10 adet yurt içindeki ve 10 adet yurt dışındaki farklı yükseköğretim kurumlarından ders izlencesinin seçilmesi.
- En az 5 yıl öğretim deneyimi olan ve alanında çeşitli akademik çalışmaları bulunan öğretim elemanlarının ders izlencelerinin seçilmesi.

Belirlenen ölçütler neticesinde yurt içinde (Tablo 2) ve yurt dışında (Tablo 3) incelenen izlencelere ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmektedir:

**Tablo 2.** Yurt İçine Ait İzlencelere İlişkin Bilgiler

İzlencenin ait olduğu üniversite	İzlencenin ait olduğu bölüm	f
Ahi Evran Üniversitesi	Matematik	1
Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Gazi Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	1
Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Gaziantep Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	1
Hasan Kalyoncu Üni.	Mühendislik	1

ODTÜ	Elektrik ve Elektronik Müh.	1
Ondokuz Mayıs Üni.	İngilizce Öğretmenliği	1
Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Sakarya Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	1
<b>Toplam:</b>		<b>10</b>

**Kaynak:** Ankara Üniversitesi (2021), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2019), Sakarya Üniversitesi (2021).

**Tablo 3.** Yurt Dışına Ait İzlemlere İlişkin Bilgiler

İzlemlenin ait olduğu üniversite	İzlemlenin ait olduğu bölüm	f
California Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Cambridge Üniversitesi	Mühendislik	1
Carnegie Mellon Üni.	Ebelik	1
Harvard Üniversitesi	Edebiyat	1
Oregon Üniversitesi	Psikolinguistik	1
Oxford College	Felsefe	1
Rossier School of Edu.	Uygulamalı Dilbilim	1
Teksa Üniversitesi	Ekonomi	1
The Graduate Institutue Geneva	Disiplinler Arası Programlar	1
Wisconsin-Madison Üni.	Program ve Öğretim	1
<b>Toplam:</b>		<b>10</b>

**Kaynak:** California Üniversitesi (2016), Cambridge Üniversitesi (2020), Carnegie Mellon Üniversitesi (2017), Harvard Üniversitesi (2015), Oregon Üniversitesi (2016), Oxford College (2016), Rossier School of Education (2019), Teksa Üniversitesi (2017), The Graduate Institutue Geneva (2019).

İncelenen ders izlencelerinin program türleri ve ders alanlarına ilişkin bilgiler ise Tablo 4'te verilmiştir:

**Tablo 4. İncelenen Ders İzlenceleriyle İlgili Bilgilerin Dağılımı**

		f
<b>Yurt içi/ Yurt dışı</b>		
	Yurt içi	10
	Yurt dışı	10
<b>Program Türü</b>		
	Doktora	2
	Yüksek Lisans	4
	Lisans	14
<b>Dersin Alanı</b>		
	Fen Bilimleri	2
	Sosyal Bilimler	15
	Formel Bilimler <sup>1</sup>	3
Toplam		20

#### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, doküman incelemesi tekniği aşamaları dikkate alınarak yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan aşağıdaki adımlarla toplanmıştır:

1. Ders izlencelerine, öğretim elemanları ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek veya üniversitelerin internet sayfalarında açık erişime sunulan ders izlenceleri indirilerek ulaşılmıştır.

2. Ders izlenceleri, birinci elden e-posta yoluyla öğretim elemanlarından ve üniversitelerin resmi internet sitelerinden elde edildiği için orijinaldir.

<sup>1</sup> Formel bilim, mantık, matematik, bilişim, geometri gibi bilim dallarının genel adıdır.

3. Ders izlemleri incelenerek ve gerektiğinde anlaşılmayan noktalara yönelik öğretim elemanları ile iletişime geçilerek kontrol edilmiştir. Sonrasında ders izlemlerine kodlar verilmiştir (Örneğin; yurt içindeki yükseköğretim kurumlarından temin edilen ders izlemleri için Y11, Y12... gibi ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından temin edilen ders izlemleri için YD1, YD2... gibi).

4. Veriler, alanyazın incelemesi yapılarak (Palmer, Bach, & Streifer, 2014; Carnegie Mellon Üniversitesi, 2021; Concordia Üniversitesi, 2021; Derek Bok Center for Teaching & Learning (Harvard Üniversitesi), 2018) ve 2 farklı program geliştirme uzmanı görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (Tablo 3) ile incelenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının ilk 13 maddesi ders izlemlerinin alt boyutlarının değerlendirilmesini içerirken, 14. madde izlemede kullanılan ifadelerin niteliğine, 15. madde izlemlenin biçimsel planının niteliğine ve son madde izlemlenin öğrenmeyi teşvik etme düzeyine yöneliktir.

5. Dereceli puanlama anahtarı uygulanmadan önce, 2 program geliştirme uzmanı tarafından bir ders izlemleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu, program geliştirme uzmanlarından tekrar görüş alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu noktada uzmanların belirttikleri gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra dereceli puanlama anahtarına nihai hâli verilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Ders İzlemlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyutlar	İçerik	Derecelendirme Düzeyi			Notlar
		Yüksek (3)	Orta (2)	Düşük (1)	
Dersin amaç ve çıktıları	1.Dersin genel amacı				
	2.Dersin öğrenme çıktıları				
Genel bilgiler	3.Öğretim üyesine ilişkin bilgiler				

	4.Ders hakkında bilgiler				
	5.Zorunlu Ders kitabı /kitapları				
	6.Okuma listeleri ve materyaller				
	7.Öğretim yöntemleri				
	8. Değerlendirmeye ilişkin bilgiler				
	9.Kurallar/ilkeler				
Ders takvimi	10.Dersin programı/ haftalara göre konu dağılımı				
Ek bilgiler	11.Mevcut destek hizmetleri				
	12.Akademik dürüstlük				
	13. Engellilik				

Ders izlencesine yönelik genel değerlendirme	14. İzlemede kullanılan ifadeler olumlu ve saygılıdır.				
	15. İzleme biçimsel olarak iyi organize edilmiştir.				
	16. İzleme öğrenmeyi teşvik etmektedir.				
<b>Ara toplam</b>		0	0	0	
<b>TOPLAM</b>				<b>0</b>	

**Kaynak:** Palmer, Bach, & Streifer, 2014; Carnegie Mellon Üniversitesi, 2021; Concordia Üniversitesi, 2021; Derek Bok Center for Teaching & Learning (Harvard Üniversitesi), 2018.



**Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ders izlemleri belli bir sistematik yapıya/özelliklere/kuramsal temele göre incelendiğinden betimsel analiz yapılmıştır. Bu kapsamda dokümanlar analiz edilmiştir. Geniş kapsamlı alanyazın taraması yapılarak ve 2 farklı uzman görüşü alınarak ders izlemleri için dereceli bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dersin amaç ve çıktıları, genel bilgiler, ders takvimi, ek bilgiler ve ders izlemlerine yönelik değerlendirme olmak üzere 5 bölümden oluşan ölçeğin, toplam 16 maddesi bulunmaktadır. Derecelendirme düzeyi olarak, yüksek (3 puan), orta (2 puan), düşük (1 puan) verilmiş ve o alt boyut mevcut değilse herhangi bir puan verilmemiştir. Puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek puan 48'dir. Derecelendirme, aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurularak yapılmıştır:

- Alt boyut açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmakta mıdır?
- İzlemede her bir alt boyuta ne düzeyde yer verilmiştir?
- İzlemede kullanılan ifadeler olumlu/ olumsuz ve saygılı mıdır?
- İzlemlerin biçimsel organizasyonu ne düzeyde planlanmıştır?
- İzleme öğrenmeyi ne düzeyde teşvik etmektedir?

Çalışmanın güvenilirliği kapsamında, bir ders izlemesi 2 program geliştirme uzmanı tarafından puanlanmış ve değerlendirilmiştir. Uygulanan Miles & Huberman (1994) formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/ Görüş birliği+ Görüş ayrılığı x 100) ile uzmanlar arasındaki görüş birliği %87 olarak belirlenmiştir. Değerlendirme sonucu, uzmanların belirttikleri görüşler dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarına son hâli verilmiştir.

**BULGULAR**

Yurt içindeki ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin hazırladığı ve kullanılan ders izlemlerinin içerdiği alt boyutlar, araştırmacılar

tarafından geliştirilen *ders izlencelerinin dereceli puanlama anahtarı* ile değerlendirilip karşılaştırılması ve bir ders izlencesi örneğinin sunulmasına ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

### **1.Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Hazırladığı Ders İzlencelerinin Kapsadığı Boyutlar Konusunda Bulgular**

Yurt içindeki ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin hazırladığı ve kullanılan ders izlencelerinin içerdiği alt boyutlar Tablo 6'da sunulmaktadır. Her bir ders izlencesinin içerdiği alt boyutlar (X) işareti ile gösterilmiştir. Ayrıca her bir ders izlencesinin toplam kaç alt boyuttan oluştuğu bilgisi de tabloda yer almaktadır.

**Tablo 6.** Yurt İçindeki ve Yurt Dışındaki Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Hazırladıkları Ders İzlemlerinin Alt Boyutlarına Ait Bulguların Dağılımı

Alt Boyut İtemler	Dersin Genel Amacı	Öğrenme Çıkmış Bilgiler	Öğretim İçerisine İlgilin Bilgiler	Ders Hakkında Bilgi	Zorunlu Ders Kitabı	Okuma Listeleri (Makaleler)	Öğretim İçerimleri	Değerlendirme	Kurular/ İsimler	Ders Programı	Manfaat Desteği Hizmet	Akademik Dönüştürme	Engellilik
Yurt içi													
YD1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>TOPLAM:</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Yurt dışı													
YD1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
YD10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>TOPLAM:</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>

Tablo 6 incelendiğinde; izlencelerin ilgili literatürde belirlenen alt amaçlara göre değerlendirildiği görülmektedir. Bu boyutlar; dersin genel amacı, öğrenme çıktıları, öğretim üyelerine ilişkin bilgiler, ders hakkında bilgi, zorunlu ders kitabı şeklinde sıralanmaktadır. Bu kapsamda; “yurt içinde” kullanılan ders izlencelerinin alt boyutları incelendiğinde; *öğretim üyesine ilişkin bilgilerin ve ders hakkındaki bilgilerin* tüm izlencelerde mevcut olduğu; *zorunlu ders kitabı ve okuma listeleri /materyalleri, dersin programı, değerlendirme ve öğrenme çıktılarına* ise izlencelerin çoğunluğunda (n=9 ve n=8) yer verildiği belirlenmiştir. Yurt içinde kullanılan ders izlencelerinde *engellilik* alt boyutu hiç yer almazken *mevcut destek hizmetlerine ve akademik dürüstlüğe* sadece 1 izlencede rastlanılmıştır. İncelenen yurt içi izlenceler arasında tüm boyutlara yer veren bir ders izlencesine rastlanılmamıştır. Yurt dışında kullanılan izlencelerin alt boyutları incelendiğinde ise, *dersin genel amacı, öğretim üyesine ilişkin bilgiler, ders hakkında bilgi, zorunlu ders kitabı ve değerlendirme* boyutlarına tüm izlencelerde yer verildiği belirlenmiştir. *Dersin programı, kurallar ve ilkeler, öğretim yöntemleri* ise izlencelerin çoğunluğunda (n=9) mevcuttur. 10 adet yurt dışı ders izlencesinde hiç yer verilmeyen boyut bulunmazken en az (n=5) *mevcut destek hizmetleri ve engelliliğe* yer verildiği saptanmıştır. İncelenen yurt dışı izlenceler arasında tüm boyutlara yer veren 1 ders izlencesi mevcuttur.

## **2. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenler Tarafından Hazırlanan ve Kullanılan Ders İzlencelerinin Farklılıklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular**

Her bir ders izlencesi; açık ve anlaşılır ifade edilmesi, Tablo 5’te yer alan boyutlar ve alt başlıklara yer verme düzeyi, izlencede kullanılan ifadelerin olumlu/olumsuz ve saygılı olması, izlencenin biçimsel organizasyonu ve öğrenmeyi teşvik etme düzeyine göre iyi (3 puan), orta (2 puan), düşük (1 puan) ve alt boyuta yer verilmeme durumunda ise mevcut değil (0 puan) şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında kullanılan ders izlencelerinin araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarına göre analizine Tablo 7’de yer verilmektedir.

**Tablo 7.** Yurt İçindeki ve Yurt Dışındaki Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenler Tarafından Hazırlanan Ders İzlemlerinin Puanlanmasına Ait Bulguların Dağılımı

Ait Boyut	Dersin Genel Anvayı	Öğretimin Öncelikli Bilgi	Ders Hakkındaki Bilgi	Zamanlı Ders İçeriği	Öğretim Yöntemleri	Değerlendirme	Konular/İzlenenler	Dersin Programı	Mevcut Destek Hizmetleri	Ekstra Destek Hizmetleri	Eğitici	İzleme Edilme Şekli	Bilimsel Organizasyon	Öğretimi ve Etkisi	Toplam Puan ve % (Ort.)
Yurt İçi Ders İzlemleri	Y11	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0	3	3	3	44
	Y12	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	2	3	33
	Y13	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	2	3	37
	Y14	0	3	1	3	0	1	0	0	0	0	1	1	1	34
	Y15	3	3	3	3	3	0	0	0	0	0	1	1	1	24
	Y16	3	3	1	3	3	0	0	0	0	0	0	1	1	19
	Y17	3	3	1	3	3	2	0	3	0	0	0	2	1	26
	Y18	3	0	1	3	0	3	0	1	0	0	0	1	1	34
	Y19	3	3	1	3	3	0	3	0	0	0	0	1	2	27
	Y20	0	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	3	1	24
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>26,3</b>
Yurt Dışı Ders İzlemleri	Y21	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	44
	Y22	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	44
	Y23	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	2	3	41
	Y24	3	3	2	3	0	1	3	0	0	0	1	1	1	21
	Y25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	47
	Y26	3	0	3	3	3	0	3	3	3	3	0	3	2	41
	Y27	3	0	3	3	3	1	1	3	3	3	0	3	2	37
	Y28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
	Y29	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	2	37
	Y30	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	0	3	2	29
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>38,7</b>

Tablo 7 incelendiğinde, *yurt içinde* kullanılan izlenceleri arasında Yİ1 kodlu izlençe en yüksek puanı almıştır (44 puan). Bu izlencenin sadece *engellilik* boyutuna yer vermediği, onun dışındaki tüm boyutları ayrıntılı, açık ve net, olumlu ve saygılı ifadeler kullanarak ve öğrenmeyi teşvik ederek içerdiği belirlenmiştir. Bu izlenceyi sırasıyla 38 puanla Yİ2 ve 34 puanla Yİ3 kodlu ders izlenceleri takip etmektedir. Yurt içinde puanlanan izlenceler arasında en düşük puana (14 puan), Yİ4 ve Yİ8 kodlu izlenceler sahiptir. Yİ4 kodlu izlençe toplam 8 boyutu içermezken Yİ8 kodlu izlencede ise toplam 9 boyuta hiç yer verilmemiştir. Yurt içine ait ders izlencelerinin her bir madde için toplam puanları incelendiğinde, ders izlencelerinin alt boyutlara ilişkin (ilk 13 madde) en düşük puanları *mevcut destek hizmetleri* (2 puan), *engellilik* (0 puan) ve *akademik dürüstlükten* (3 puan) aldıkları saptanmıştır. En yüksek toplam puanı ise, *ders hakkında genel bilgi* boyutundan (28 puan) aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının son 3 maddesini içeren ders izlencesine yönelik genel değerlendirme kısmında ise, incelenen ders izlencelerinin toplam değerler arasında en düşük puanı *biçimsel organizasyon* maddesinden aldıkları belirlenmiştir. Yurt içinde kullanılan ders izlencelerinin dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması, 26.3 olarak belirlenmiştir. Tablo 7'nin *yurt dışında* kullanılan ders izlencelerine ait kısmı incelendiğinde, izlenceler arasında en yüksek puana, tüm maddelerden tam puan alan (48 puan) YD8 kodlu izlençe sahiptir. Bu izlençe, tüm alt boyutlara yeterli (alt boyutların kapsadıkları başlıklara yer verme düzeyine göre, Tablo 5), açık ve anlaşılır yer vermenin yanı sıra, öğrenmeyi teşvik edici olumlu cümleler de içermektedir. Ayrıca izlencede diğerlerinden farklı olarak “kendine iyi bak (take care of yourself)” bölümüne yer verilerek öğrencilerin ruhsal ve fiziksel iyi olma durumlarına yönelik tavsiyelerde bulunmuş ve ihtiyaç olması hâlinde kampüsteki mevcut destek hizmetleri sunulmuştur. Bu izlenceyi sırasıyla 45 puanla YD5 ve 44 puanla YD1 ve YD2 kodlu ders izlenceleri takip etmektedir. Yurt dışına ait puanlanan izlenceler arasında en düşük puana (21 puan), YD4 kodlu izlençe sahiptir. Bu izlençe toplam 5 alt boyutu içermemektedir. Yurt dışına ait ders izlencelerinin her bir madde için toplam puanları

incelendiğinde, ders izlemlerinin alt boyutlara ilişkin (ilk 13 madde) en düşük puanları *mevcut destek hizmetleri* (14 puan) ve *engellilik* (15 puan.) maddelerinden aldıkları belirlenmiştir. En yüksek toplam puanı ise, *dersin genel amacı ve zorunlu ders kitabı* boyutlarından (30 puan) aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada yurt içine ait ders izlemleri ile karşılaştırıldığında puan ve madde açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının son 3 maddesini içeren ders izlemlesine yönelik genel değerlendirme kısmında ise, incelenen ders izlemlerinin toplam değerler arasında en düşük puanı *biçimsel organizasyon* maddesinden aldıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda yurt içinde kullanılan ders izlemleri ile puan açısından olmasa da madde açısından benzerlik gösterdikleri ortaya konmuştur. Yurt dışında kullanılan ders izlemlerinin dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise, 38.7 olarak belirlenmiştir.

### 3. Yükseköğretim Düzeyinde Örnek Bir Ders İzlemlesi Hazırlamaya İlişkin

#### Bulgular

Yükseköğretim düzeyinde örnek bir ders izlemlesi şablonunun alt boyutları ve alt boyutlara ilişkin açıklamalar ile başlıklar Tablo 8’de sunulmaktadır. Bu tablo, ders izlemlerine yönelik geniş alanyazın taraması yapılarak, yurt içi ve yurt dışında incelenen ders izlemlerinin analiz sonucu dikkate alınarak ve bazı nitelikli yurt dışı üniversitelerinin öğrenme merkezlerinin hazırladığı ders izlemlesi şablonları incelenerek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

**Tablo 8.** Örnek Bir Ders İzlemlesi Şablonunun Alt Boyutları ve İlgili Açıklamalar

DERS İZLEMLESİ	
Üniversitenin Amblemi  ..... ÜNİVERSİTESİ .....FAKÜLTESİ/ ENSTİTÜSÜ/ <b>YÜKSEKOKULU</b> .....ANA BİLİM DALI/ BİLİM DALI	Öğretim elemanın fotoğrafı (isteğe bağlı)
<b>Programın Adı:</b>	<b>Programın Türü:</b>

---

**Dersin Adı:** **Dersin Kodu ve Kredisi:****Dersin Ön Koşulu (Varsa):**

---

**.....Dönemi/ .....Akademik Yılı****Öğretim Elemanı: Adı/Soyadı:****Sınıfın Ders****Günü/Saati:****Ofis Adresi:****Sınıfın Yeri:****Ofis Saatleri:****Web sitesi:****E-posta adresi/ Telefon Numarası:**

Bu bölümde varsa dersin asistanına ilişkin bilgiler de eklenmelidir. Asistanın ismi, iletişim bilgileri ve ofis saatlerine yer verilmesi, öğrencilerin ihtiyaç durumunda başvurularına imkân tanıyacaktır. Telefon ile yapılacak görüşmeler ya da e-posta yoluyla yapılacak yazışmalar için kurallarımız varsa, kurallar ve ilkeler alt boyutunda belirtilmesi önerilmektedir.



Derse İlişkin Bilgiler	Dersin Amacı
<p><b>Tanımı:</b> Derse öğrencilerin neden ihtiyaç duyduğunun, ulusal ve uluslararası boyutta dersin ne gibi katkıları olacağını bu bölümde dikkat çekici cümleler ve sorular ile açıklanması önerilir. Dersin varsa ön koşulları bu kısma eklenmelidir.</p> <p><b>İçeriği:</b> Dersin temel konuları ve analitik temalarına ilişkin bilgilendirme yapılır.</p>	<p>Öğrencilerden ders kapsamında kazanması beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin açıklandığı başlıktır. Amaçlar 2-3 cümle ile sınırlandırılıp yazılabileceği gibi liste hâlinde de sunulabilir. Ancak dersin amaçlarını uzun bir şekilde açıklamanın bazı öğrenciler için aşırı bilgi yüklemesi anlamına gelebileceği unutulmamalıdır (Altman ve Cashin, 1992). Amaçlar şu şekilde ifade edilebilir:</p> <p>“Bu ders, .....’ya yönelik öğrencilerde iç görü sağlamayı hedeflemektedir.”</p> <p>“Bu dersin öğrenme ve uygulama ilkeleri, .....becerisini/becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.”</p>

Dersin Öğrenme Çıktıları	
<p>Öğrencinin dersi başarı ile tamamladığında sahip olması beklenen bilgi ve becerilerinin ifade edildiği başlıktır. Öğrenci yönünden ifade edilmelidir. Öğrenme çıktıları dersin 14 haftalık içeriğini kapsayacak sayıda olmalıdır. Bu dersi başarı ile tamamladığımızda;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Öğrenme çıktısı 1</li> <li>*Öğrenme çıktısı 2</li> <li>*Öğrenme çıktısı 3 şeklinde yazılır.</li> </ul>	
Zorunlu ders kitabı / kitapları	Yardımcı kaynaklar /materyaller

<p>Öğretim elemanın, derste kullanacağı kitap ve makale gibi yayınları belirtmesi gerekmektedir. Kitapların yazarları, yayınevleri ve basım tarihine ilişkin bilgilendirmelerin yer alması öğrencilere kolaylık sağlayacaktır. Ek olarak kitabın nerede bulunabileceği ve fiyatına ilişkin bilgilendirmeye yer verilebilir. Ayrıca çevrimiçi zorunlu kaynaklar için bu bölümde link eklenebilir.</p>	<p>Zorunlu kitap ya da makaleler dışında öğretim üyesinin öğrencilere okumasını tavsiye ettiği kaynaklara ilişkin bilgilere ve varsa çevrimiçi bağlantılarına bu başlık altında yer verilmelidir. Ayrıca derste kullanılacak laboratuvar ve güvenlik gereklilikleri, çizim malzemeleri ve tablet gibi materyal varsa da bu başlık altında verilebilir. Bunlara ek olarak, teknolojik kaynaklar ya da ders sürecinde kullanılması önerilen web araçlarına da yer verilebilir.</p>
--	--

#### Haftalık Ders Programı

Haftalar	Konular	Kaynaklar	Görevler/Ödevler/ Öğretim yöntemleri
----------	---------	-----------	---

Hafta 1	İlgili haftaya ait konu başlıkları bu bölüme yazılmalıdır. Konu başlıkları yazılırken akademik takvim dikkate alınarak resmî tatiller ve önemli günler eklenmelidir. Ayrıca ders kapsamındaki sınıf gezisi, konuşmacı daveti, tiyatro ve konferans gibi etkinliklerin bu bölümde belirtilmesi önerilmektedir.	İlgili haftaya ilişkin çalışılacak kitap, makale, web sitesi, video linki gibi kaynaklar bu kısımda ifade edilmelidir.	İlgili haftaya ilişkin öğrencilerin varsa görev ya da ödevleri, sınavları son teslim tarihi belirtilerek yazılmalıdır. O haftaki dersin öğretim yöntemlerine ve öğrencilerin ne tür etkinlikler (ödev, proje, grup çalışması, tartışma gibi) yapacağına ilişkin bilgi vermek öğrencilerin öğrenmelerine ve zamanı planlamalarına katkıda bulunacaktır.
Hafta 2			
Hafta 3			
Hafta 4			
Hafta 5			
Hafta 6			

**Değerlendirme**

Bu başlık altında, ders planında yer alan uygulamaların (ödev, görev, proje, grup çalışması, quiz ve yazılı sınav gibi) değerlendirme sürecine katkısı aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Ayrıca derse katılım da notu etkileyecekse bu kısımda yer almalıdır.

	Uygulamalar	Puan	Yüzdeler oran
Vize			
Final			
Toplam			%100

Her bir uygulamaya ilişkin ayrıntılı değerlendirme kriterlerine ve bu kriterler karşılandığında öğrencilerin kaç puan alacağına bu bölümde ayrıntılı yer verilebilir. Örneğin bir ödev için,

0 puan	Zamanında teslim edilmeyen, tamamlanmayan.
25 puan	Zamanında teslim edilmiş ancak yarım bırakılmış.
50 puan	Zamanında teslim edilmiş, tamamlanmış ancak ..... kriterine uymayan.
75 puan	Zamanında teslim edilmiş, tamamlanmış ancak ..... kriterine uymayan.
100 puan	Zamanında teslim edilmiş, tamamlanmış ve kriterlere uygun olarak yapılmış olan.

Ayrıca puanlamaya ilişkin ölçek de bu bölümde yer almalıdır:

**Örnek bir puanlama ölçeği:** A= 90%- 100%    B= 80%- 89%    C= 70%-79%

D=60%- 69%    E=59%- 50%    F= 50% Aşağısı

**Kurallar ve İlkeler**

Dersin nitelikli bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin kendilerinden ne beklenildiğini bilmesi, dersin kuralları ile öğretim elemanının ilkelerine ilişkin bilgilendirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu bölümde, öğrencilerin bilmeleri gerekiyorsa üniversite ya da bölüme ilişkin genel yönetmelik ve kurallara çevrimiçi bağlantılarla ayrıca yer verilebilir. Kurallar ve ilkeler kapsamında aşağıdaki alt başlıkların yer alması tavsiye edilmektedir:

- 1) Derse katılım (Geç kalma/hastalık/rapor alma/sınavlara katılmama)
- 2) Öğretim elemanının öğrencilerden beklentileri
- 3) Genel sınıf kuralları (Teknolojik alet kullanımı, sınıfta yapılmaması gereken hareketler gibi)
- 4) Değerlendirme kısmında ayrıca belirtilmediyse ödevlerle ilgili kurallar
- 5) Özellikle laboratuvar dersleri için güvenlik ve sağlık kuralları
- 6) E-posta kullanımı: Öğretim elemanının e-postaya hangi günler cevap verip veremeyeceği, ödev teslim tarihinden kaç gün öncesine kadar cevap vereceği, e-postada kullanılabilecek ifadelerle ilişkin bilgilere yer verilebilir.
- 7) Teknik bilgiler ve teknik aksaklıklar durumunda yapılacaklar (Özellikle uzaktan eğitim söz konusuysa kullanılacak uygulamalar ve alternatif uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilebilir.)
- 8) Sorumluluk reddi: “Bu izleme, dersin planını ve politikalarını içermektedir ve gerektiği durumlarda öğretim elemanı tarafından değişiklikler yapılabilir. Bu izleme üzerinde değişiklik yapılması durumunda e-posta aracılığıyla ya da sınıfta bilgilendirileceksiniz.” şeklinde bir ifadenin yer alması öğretim elemanına esneklik sağlayacaktır.

**Ek Bilgiler**

**Akademik dürüstlük:** Bu bölümde intihalin ne olduğuna ve ne gibi sonuçları olacağına, bir çalışmanın akademik dürüstlüğe uygun olarak yapılma koşullarına ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. Bu konuya ilişkin açıklayıcı çevrimiçi bağlantılara yine bu bölümde yer verilebilir. Akademik intihal durumunda izlenecek yasal süreçlere de ayrıca yer verilebilir.

**Mevcut destek hizmetleri:** Bu bölümde öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği ve üniversitenin imkân tanıdığı teknolojik destek hizmetler, psikolojik destek hizmetler, sağlığa ilişkin destek hizmetler, acil durum hizmetleri, öğrenme merkezleri ve kütüphaneye ilişkin bilgiler gibi alt başlıklara yer verilmesi öğrenciler için yararlı olacaktır.

**Engellilik:** Engelli öğrencilere sağlanabilecek kalacak yer ve farklı destek hizmetlerinden bu bölümde bahsedilmelidir. Destek hizmetlerine ilişkin adres ve telefon numaralarına yer vermek öğrenciler için faydalı olacaktır. Öğretim elemanı, engelli öğrencilere öğrenim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi vermek için onlarla nerede, ne zaman ve nasıl görüşebileceğini belirtmelidir.

**Sıkça Sorulan Sorular (SSS):** Öğretim elemanı eğer isterse önceki öğrenme- öğretme süreçlerinde sıklıkla karşılaştığı sorulara ve cevaplarına bu bölümde yer verebilir.

**Kaynak:** Cambridge College, 2013; Palmer, Bach ve Streifer, 2014; Virginia Üniversitesi; Waterloo Üniversitesi, 2014; Derek Bok Center for Teaching & Learning-Harvard Üniversitesi, 2018; Western Üniversitesi, 2019; Carneige Mellon Üniversitesi, 2021; Concordia Üniversitesi, 2021; California State Chanel Islands Üniversitesi, 2021.

**Örnek bir ders izlencesinde kullanılan ifadeler**

Ders izlencelerinde cümlelerin ifade ediliş şekli ve izlencenin biçimsel organizasyonu, izlencelerin amacına ulaşması ve öğrenmeyi teşvik etmesi adına oldukça önem

taşımaktadır. İzlençelerin açık, net ve olumlu ifadeler içermesi bu anlamda son derece etkilidir. Serafin (1990) tarafından yapılan bir araştırma bu görüşü desteklemektedir. Ders izlençesine eklenen bölümlerle öğrencilerin final notları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, ders izlençesinin açık ve net olmasının öğrencilerin öğrenmesi ve final puanları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Riviere, Picard ve Coble (2014), izlençelerin öğretim elemanına ve dersin içeriğine ilişkin öğrencilerin ilk izlenimlerini edindikleri belgeler olduklarını; bu nedenle ılımlı bir dil kullanılarak yazılmaları gerektiğini belirtmektedir. Albrecht (2009), izlençelerde kullanılması gereken ifadelerin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir: 1. Cezalara odaklı olumsuz bir dille yazılmış izlençe yerine ödüle odaklı olumlu yönlendirmeleri olan bir ders izlençesi hazırlayın. 2. Detayları açıklayın- öğrencilerden beklentilerinizi açıklayın ve onların da sizden ne beklemesi gerektiğini bilmelerine izin verin. 3. Minimalist yaklaşımdan kaçının- Yeni nesil öğrenciler detaylı yönergeler almaya alışkındır (Taylor, 2006'dan akt. Albrecht, 2009). Bu nedenle dersle ilgili bilgileri eksik vermeniz, öğretmeye karşı ilgisiz olduğunuz izlenimini verebilir. 4. Yazım hatalarını düzeltin- hatalarla dolu bir ders izlençesi öğrencilere yanlış mesajlar gönderebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, yurt içinde ve yurt dışında yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ve kullanılan ders izlençelerini analiz ederek kuramsal bir çerçeve oluşturmak ve bu kuramsal çerçeveyi temel alarak örnek bir ders izlençesi şablonu hazırlamaktır. Yapılan analizler ve elde edilen bulgular değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Kuramsal Çerçeveye İlişkin Sonuçlar**

Alanyazın incelendiğinde, farklı alt boyutlardan oluşan ve farklı içeriklere sahip çeşitli ders izlençesi modelleriyle karşılaşılmaktadır. Bu duruma neden olarak ders izlençesi hazırlama sürecinin yeteri kadar kuramsal bir çerçeveye oturtulmaması gösterilebilir (Cardozo, 2006'dan akt. Orhan, Aydın ve Güneri, 2017). Doolittle & Siudzinsla (2010) ise bu durumun nedenini şöyle açıklamaktadır:

*“Üniversite derslerinde ders izlencesinin bir ihtiyaç olduğuna dair evrensel bir kabul olmasına rağmen, bir ders izlencesini gerçekte neyin oluşturduğu – içerik, şekil, fonksiyon- hâlâ belirsiz kalmaktadır. Bu belirsizlik, ders izlencelerinin çeşitli amaçlar için kullanılmasından ve çeşitli bileşenleri içermesinden kaynaklanmaktadır.”*

Ders izlencelerinin farklı amaçlar için kullanılması ve öznel bir yapıda olmasından dolayı kuramsal çerçevesine ilişkin kesin sınırlar konulmasa da bu konuya ilişkin alanyazın taraması yapıldığında ve öğretim elemanlarının kullandığı yerli yabancı izlenceler dereceli puanlama anahtarına göre incelendiğinde; aşağıdaki maddelere ilişkin genel bir fikir birliği söz konusudur:

- Ders hakkında bilgiler
- Öğretim üyesine ilişkin bilgiler
- Zorunlu ders kitabı
- Okuma listeleri ve materyaller
- Dersin genel amacı
- Öğrenme çıktıları
- Değerlendirme
- Ders programı / haftalara göre konu dağılımı

Benzer şekilde Orhan, Aydın ve Güneri (2017) tarafından yapılan çalışmada da alanyazında fikir birliğine varılan boyutlar; dersin tanımı, öğretim üyesine ilişkin bilgiler, derse ilişkin bilgiler ve dersin amacı olarak belirtilmiştir. Öte yandan bu konuyu ciddiye alan yurt dışındaki nitelikli üniversitelerin (Cambridge College, 2013; Palmer, Bach ve Streifer, 2014; Virginia Üniversitesi; Waterloo Üniversitesi, 2014; Derek Bok Center for Teaching& Learning- Harvard Üniversitesi, 2018; Western Üniversitesi, 2019; Carneige Mellon Üniversitesi, 2021; Concordia Üniversitesi, 2021; California State Chanel Islands Üniversitesi, 2021) belirlediği ders izlencesi şablonları ve alan yazında konuya ilişkin yurtdışı-yurtiçi yayınlar analiz edildiğinde yukarıda vurgulanan boyutların yanı sıra şu boyutlara da yer verildiği ve her birinin ayrıntılı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir: Kurallar ve ilkeler, Öğretim yöntemleri (ayrı bir



başlık olarak veya ders programı takvimi içerisinde), Mevcut destek hizmetleri, Akademik dürüstlük, Engellilik ve Sıkça sorulan sorular.

### **İncelenen Yurtdışı ve Yurtiçi Yükseköğretim Kurumlarına Ait Ders İzlemlerine İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar**

Araştırma kapsamında incelenen 10 yurt içine ve 10 yurt dışı yükseköğretim kurumlarına ait izlemler içerdikleri alt boyutlara göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda yurt içinde kullanılan izlemlerinin yurt dışı izlemlerine kıyasla;

- “Öğretim yöntemleri, kurallar ve ilkeler, akademik dürüstlük, engellilik ve mevcut destek hizmetleri” boyutlarını çok az oranda içerdikleri,
- “Öğrenme çıktıları, okuma listeleri ve materyaller” boyutlarını ise daha fazla içerdikleri belirlenmiştir.

Bu noktadan hareketle, Türkiye’de kullanılan izlemlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha az boyut barındırdığı, akademik dürüstlüğe ilişkin sınırlamaların ayrıntılı ifade edilmediği ve ders döneminin başlangıcında ortaya konması gereken kurallar ile ilkelere izlemlerde az oranda yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders izlemlerinin kalıcı bir kayıt ve öğrenme sözleşmesi fonksiyonları göz önünde bulundurulduğunda bu durum düşündürücüdür. McDonald, Siddall, Mandell & Hughes (2010), Kanada’da bulunan Wilfrid Laurier & Lakehead üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders izlemlerinde yer verdikleri boyutlar ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ders izlemlerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmalarında, öğrencilerin dersten beklentileri ile öğretim elemanlarının izlemeceye dâhil ettikleri boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğrenciler, kapsamlı ders izlemlerinin *çalışmalarına, zaman yönetimlerine, kaynakça oluşturmalarına ve belgelendirme süreçlerine* yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında incelenen 10 yurt içi ve 10 yurt dışı yükseköğretim kurumlarına ait izlemler, dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlara göre karşılaştırılmıştır. Puanlama anahtarı aracılığıyla izlemler, içerdikleri boyutların yanı sıra izlemlerde kullanılan ifadeler, öğrenmeyi teşvik etme düzeyi ve biçimsel organizasyon bölümleri

ile de değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda yurt içinde kullanılan izlencelerinin yurt dışı izlencelerine kıyasla;

- Dereceli puanlama anahtarından genel ortalama olarak daha düşük puan aldıkları, (yurt içi n= 26.3 ve yurt dışı n= 38.7)
- Dereceli puanlama anahtarının alt boyutlar kısmında “öğrenme çıktıları, okuma listeleri ve materyaller” boyutları hariç daha az puan aldıkları
- Dereceli puanlama anahtarının genel değerlendirme kısmındaki tüm başlıklardan (izlencede kullanılan ifadeler, izlencenin biçimsel organizasyonu ve izlencenin öğrenmeyi teşvik etme düzeyi ) daha az puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sürecinde incelenen yurt içi yükseköğretim kurumlarına ait ders izlencelerinin büyük bir kısmının, üniversitelerin belirlediği ders izlencesi şablonlarının kısaltılarak ya da bu şablonların genel ve kısa ifadelerle doldurularak hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Ülkemizde lisans ya da lisansüstü eğitim düzeylerinde ders izlencesi hazırlamaya ilişkin herhangi bir ders ya da içerik bulunmamasının bu noktada etken olduğu düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle, ders izlencelerinin hazırlanmasına ilişkin üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde ayrı bir ders açılması ya da program derslerinin içeriklerine bu konuya ilişkin ekleme yapılması önerilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ders vermekte olan öğretim elemanlarına ya da üniversitelerin öğrenme ve öğretmeyi geliştirme merkezlerinde ders izlencesi şablonu hazırlamaktan sorumlu olan bireylere yönelik ders izlencesi kavramına ilişkin hizmet içi eğitimler verilmesi önemli bir gerekliliktir. Son olarak, bu çalışmada sunulan kuramsal çerçevenin ve örnek ders izlencesinin öğretim elemanları ve yükseköğretim kurumlarının ilgili birimleri için rehber olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Ancak konuya ilişkin öğrenci görüşleri de alınarak kapsamlı araştırmalar yapılması da önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Albrecht, M. L. (2009). Getting started: writing the course syllabus. *HortTechnology*, 19(2), 240-246.
- Ankara Üniversitesi. (2021). Program Geliştirme Ders İzleme Formu. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=2209> adresinden alınmıştır.
- Altman, B. H., & Cashin, W. E. (1992). *Writing a syllabus*. USA: Center for Faculty Evaluation and Development (Idea Paper No: 27), Kansas State University. <https://www.engineering.cornell.edu/sites/default/files/users/user533/Altman%20Syllabus.pdf> adresinden alınmıştır.
- California Üniversitesi. (2016). Developing an award-winning online course. [https://ce.uci.edu/pdfs/instructor/syllabus\\_sample.pdf](https://ce.uci.edu/pdfs/instructor/syllabus_sample.pdf) adresinden alınmıştır.
- California State Channel Islands Üniversitesi. (2021). Course syllabus template. <https://www.csuci.edu/ati/im/faculty/templates.htm> adresinden alınmıştır.
- Cambridge College. (2013). Course Syllabus Sample Template Part I – Course Outline. [https://www.cambridgecollege.edu/sites/default/files/file\\_uploads/sc\\_course\\_syllabus\\_template\\_sec11a.pdf](https://www.cambridgecollege.edu/sites/default/files/file_uploads/sc_course_syllabus_template_sec11a.pdf) adresinden alınmıştır.
- Cambridge Üniversitesi. (2020). Engineering tripos part 1b, 4a3: turbomachinery course syllabus. <http://teaching.eng.cam.ac.uk/> adresinden alınmıştır.
- Carnegie Mellon Üniversitesi. (2017). The birth of modern childbirth course syllabus. [https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/syllabus/samples/Birth%20of%20Modern%20Childbirth%20Syllabus\\_FINAL.pdf](https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/syllabus/samples/Birth%20of%20Modern%20Childbirth%20Syllabus_FINAL.pdf) adresinden alınmıştır.
- Carnegie Mellon Üniversitesi. (2021). Syllabus checklist. [https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/syllabus/checklist/cmu\\_syllabuschecklist-2020.pdf](https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/syllabus/checklist/cmu_syllabuschecklist-2020.pdf) adresinden alınmıştır.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Euepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*, 582-583. USA: SAGE Publications.
- Concordia Üniversitesi. (2021). Syllabus Guide. <https://www.concordia.ca/ctl/teaching/syllabus.html> adresinden alınmıştır.
- Derek Bok Center for Teaching & Learning (Harvard Üniversitesi). (2018). Syllabus template. <https://bokcenter.harvard.edu/syllabus-design> adresinden alınmıştır.
- Doolittle, P. E. & Lusk, D.L. (2007). The effects of institutional classification and gender on faculty inclusion of syllabus components. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 62- 78.
- Fink, S. B. (2012). The many purposes of course syllabi: which are essential and useful? *Syllabus*, 1(1). <https://www.pfw.edu/dotAsset/bdf64113-75c4-487a-ba68-dfcc3044ce9c.pdf> adresinden alınmıştır.

- Gannon, K. (2018). How to create a syllabus: advice guide.  
<https://www.chronicle.com/interactives/advice/syllabus> adresinden alınmıştır.
- Harvard Üniversitesi. (2015). Introduction to literary criticism & theory II syllabus.  
<https://canvas.harvard.edu/courses/4331/files/1037212/download?verifier=w959lyW9d8QSnCEv3bZW90STvg6E7c0VH2IyDyC2&wrap=1> adresinden alınmıştır.
- Hess, J.L., & M.S. Whittington. (2003). Developing an effective course syllabus. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 47(3), 23–27.
- Iowa University Center for Teaching. Function of the Syllabus.  
[https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/Function\\_of\\_the\\_Syllabus\\_ed.pdf](https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/Function_of_the_Syllabus_ed.pdf) adresinden alınmıştır.
- Jumanova, K. G. & Yusupova, M.A. (2021). Designing syllabus properly. *Science and Education Scientific Journal*, 2 (5), 575-577.
- Kang, S. (2012). From Curriculum to Syllabus Design.  
[https://web.stanford.edu/dept/korean/past-aatk2012/presentation/Workshop\\_4.pdf](https://web.stanford.edu/dept/korean/past-aatk2012/presentation/Workshop_4.pdf) adresinden alınmıştır.
- McDonald, J., Siddall, G., Mandell, D., & Hughes, S. (2010). Two sides of the same coin: student-faculty perspectives of the course syllabus. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 112-118.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage
- Millis, B. (2009). *The syllabus toolbox: a handbook for constructing a learning-centered syllabus*. San Antonio: Teaching and Learning Center, University of Texas.  
[http://utsa.edu/tlc/Resources/Docs/Syllabus\\_Toolbox\\_UTSA\\_%20BJM.pdf](http://utsa.edu/tlc/Resources/Docs/Syllabus_Toolbox_UTSA_%20BJM.pdf) adresinden alınmıştır.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (2019). Ders izlencesi formu. [OMÜ - Akademik Veri Yönetim Sistemi - department \(omu.edu.tr\)](http://omu.edu.tr) adresinden alınmıştır.
- Oregon Üniversitesi. (2016). Psycholinguistics syllabus.  
[https://pages.uoregon.edu/psychit/Syllabi\\_Archive/2010s/2016/Fall\\_2016/440\\_540-Fausey-F16.pdf](https://pages.uoregon.edu/psychit/Syllabi_Archive/2010s/2016/Fall_2016/440_540-Fausey-F16.pdf) adresinden alınmıştır.
- Orhan, E.E., Çapa Aydın, Y., & Yerin Güneri, O. (2017). Yükseköğretimde öğretimi geliştirmek amacıyla ders izlencesi hazırlama: öğretim elemanları için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 611-616. DOI: 10.5961/jhes.2017.237
- Oxford College. (2016). Introduction to ethics syllabus.  
<https://app.oxford.emory.edu/WebApps/Directory/index.cfm/view/9252> adresinden alınmıştır.

- Özcan, B. (2020). *Türk, avrupa ve amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, M. S., Bach, D. J., & Streifer, A. C. (2014). Measuring the promise: a learning focused syllabus rubric. *To improve the academy: A journal of educational development*, 33 (1), 14-36.
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50 (2), 55-61. DOI:10.1080/87567550209595875
- Riviere, J., Picard, D., & Coble, R. (2014). Syllabus design. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/syllabus-design/> adresinden alınmıştır.
- Rossier School of Education. (2019). Applied linguistics for english language educators syllabus. <https://web-app.usc.edu/soc/syllabus/20193/27728.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sağnak Çilsalar, H. (2020). Ders izlençesi (syllabus) hazırlama. <http://bozok.edu.tr/upload/dosya/9dqw.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sakarya Üniversitesi. (2013). Ders izlençesi formu. <https://ailya.sakarya.edu.tr/tr/apersonel/egitime-katki> adresinden alınmıştır.
- Serafin, A. G. (1990). *Course syllabi and their effects on students' final grade performance*. Bloomington: Indiana University, ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education, ERIC: ED328202
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Slattery, J. M., & Carlson, J. F. (2005). Preparing an effective syllabus: current best practices. *College Teaching*, (53) 4, 159-164. DOI: 10.3200/CTCH.53.4.159-164
- Smith, M. F., & Razzouk, N. Y. (1993). Improving classroom communication: the case of the course syllabus. *Journal of Education for Business*, (68) 4, 215-221. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117616
- Teksaş Üniversitesi. (2017). Course Syllabus. [Microeconomics Theory III - UT Dallas 2017 Graduate Catalog - The University of Texas at Dallas](#) adresinden alınmıştır.
- The Graduate Institute Geneva. (2019). Interdisciplinary Programmes. [Microsoft Word - Syllabus cybersecurity 2020\\_V6.docx \(graduateinstitute.ch\)](#) adresinden alınmıştır.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.

- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Waterloo Üniversitesi. (2014). Course syllabus template. <https://uwaterloo.ca/keep-learning/resources/course-templates> adresinden alınmıştır.
- Western Üniversitesi. (2019). Course outlines. [https://www.uwo.ca/univsec/pdf/academic\\_policies/exam/courseoutlines.pdf](https://www.uwo.ca/univsec/pdf/academic_policies/exam/courseoutlines.pdf) adresinden alınmıştır.

## SUMMARY

### **Introduction**

The globalization, technological developments, socio-economic and political changes that emerged in the information age have had significant effects on higher education institutions as well as in all fields. The fact that higher education institutions can fulfill their functions of education, research and community service in a qualified way reveals the concept of quality (Özcan, 2020). In order to increase the quality of education and training, the preparation of course syllabus is one of the important studies at this point. The aim of this research is to analyze the syllabuses used in higher education, to create a theoretical framework and to present a sample syllabus.

### **Methodology**

In the research, a descriptive model was used, as the syllabus was thoroughly and carefully examined and analyzed. Since the document analysis technique is used in the study, it has a qualitative feature. The study group of this research was formed by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. For the purposes of the research, 10 domestic and 10 foreign course syllabuses were examined and the analysis process was carried out with a rubric developed by 2 experts, including the researcher. In the research, the data were collected in line with the document analysis technique stages and analyzed with the document analysis method.

### **Results**

Although the syllabuses are used for different purposes and have a subjective structure, there is a consensus on the necessity of including some dimensions when the literature on this subject is reviewed and the domestic and foreign syllabuses used by the instructors are examined. These dimensions are; information about the lecturer, reading lists and materials, and learning outcomes. As a result of the findings obtained from the research, compared to the syllabus used in the country compared to the syllabus abroad; it was determined that they included the dimensions of "teaching methods, rules and principles, academic honesty, disability and available support services" very little, while they included the dimensions of "learning outcomes, reading lists and materials" more. In addition, it was concluded that most of the domestic syllabuses examined in this research process were prepared by shortening the syllabus templates determined by the universities or by filling these templates with general and short expressions. The fact that there is no course or content related to preparing syllabus at undergraduate or graduate education levels in our country is thought to be a factor at this point.


### **Conclusion and Suggestions**

It has been concluded that the syllabuses used in Turkey contain fewer dimensions for the individual needs of students, the limitations on academic honesty are not expressed in detail, and the rules and principles that should be put forward at the beginning of the course period are rarely included in the syllabus. It was concluded that most of the syllabuses of domestic higher

*education institutions examined in this research process were prepared by shortening the syllabus templates determined by the universities or by filling these templates with general and short expressions. The fact that there is no course or content related to preparing syllabus at undergraduate or graduate education levels in our country is thought to be a factor at this point. Based on this situation, it is recommended that a separate course be opened at the undergraduate and graduate level in universities for the preparation of course syllabuses or an addition should be made to the content of the program courses on this subject. It is an important requirement to provide in-service training on the concept of syllabus for instructors teaching in higher education institutions or individuals who are responsible for preparing syllabus templates in learning and teaching development centers of universities.*

#### **ORCID**

Gülin KIZIKLI  0000-0002-2909-2960

Gülay EKİCİ  0000-0003-2418-1929

#### **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 Uzaktan Eğitime  
Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık  
Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından  
İncelenmesi\* \*\***

**Investigation of Pre-school Teacher Candidates' Attitudes  
Towards Distance Education and Digital Literacy Skills in  
Terms of Various Variables**

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU<sup>1</sup>, Nesrin IŞIKOĞLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: ciftcioglumustafa@outlook.com.tr

<sup>2</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: nisikoglu@pau.edu.tr

**Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article**  
**Makalenin Geliş Tarihi: 25.10.2022** **Yayına Kabul Tarihi: 23.03.2023**

**ÖZ**

*Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma metodlarından nedensel karşılaştırmanın kullanıldığı çalışmada 400 okul öncesi öğretmen adayından oluşan örneklem belirlenirken tabakalı ve uygun örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve demografik bilgi formu vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın problemlerinin cevaplanması için tanımlayıcı istatistiklerden, Pearson Korelasyon ile Sperman'nın sıralama katsayılarından, doğrusal ile çoklu regresyon çözümlerinden ve çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutumun orta düzeyde olduğu ve bu iki değişkenin aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

---

\***Alıntı:** Çiftcioğlu, M. ve Işıkoğlu, N. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 147-181.

\*\* Bu çalışma Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU danışmanlığında Mustafa ÇİFTÇİOĞLU tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Uzaktan eğitime yönelik tutumun yordanmasında etkili olan değişkenler incelenmiş ve dijital okuryazarlık becerisinin tutumdaki değişimin bir kısmını açıkladığına dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu bulgulara ilaveten öğretmen adaylarının demografik özellikleri ve ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve netice olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** *Uzaktan eğitim, Dijital okuryazarlık, Öğretmen eğitimi, Okul öncesi eğitim.*

### **ABSTRACT**

*This study aims to examine preschool teacher candidates' attitudes toward distance education and their digital literacy skills in terms of various variables. A causal comparison method was used in this study and stratified and convenient sampling methods were preferred for selecting a sample of 400 preschool teacher candidates. The data were collected through the Attitude toward Distance Education scale, the Digital Literacy Scale, as well as the demographic information form. A combination of descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, Spearman's ranking coefficients, linear and multiple regression analyses, and multiple comparison tests were used to answer the research questions. Based on the findings, it was concluded that preschool teacher candidates had high digital literacy skills, and moderate attitudes toward distance education, and these two variables were positively and significantly correlated. The variables that effectively predict attitudes toward distance education have been examined, and evidence has emerged that digital literacy skills can explain some of the changes. Evidence has emerged that digital literacy skills can explain some of the changes in attitudes toward distance education, based on the variables that effectively predict attitudes toward distance education. Furthermore, the demographic characteristics of pre-service teachers and their scores on the scales were compared, and meaningful differences were observed. As a result of the findings, suggestions were made to institutions of teacher training and researchers.*

**Keywords:** *Distance education, Digital literacy, Teacher training, Early childhood education.*

## **GİRİŞ**

Teknoloji hızla gelişmekte ve hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu hızlı gelişim eğitimi de derinden etkilemiş ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede çeşitli değişikliklere sebep olmuştur. Hızla gelişen teknoloji, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan pek çok uygulama ve araçların gelişmesini de beraberinde getirmiştir. Bugün teknoloji, dünya genelinde kullanılan Coursera gibi pek çok dile çevrilmiş eğitici içeriklerin paylaşıldığı platformlardan, sınıfta bulunan akıllı tahtalara kadar eğitiminin farklı alanlarında yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergüney, 2015; Keskin ve Özay Köse, 2021). Özellikle salgın hastalık dönemindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan

eğitim yaklaşımı temelinde sürdürülmesi eğitimdeki teknolojinin kullanım alanlarını daha da genişletmiştir (Micks ve Mellwaine, 2020; Gonca, 2022).

Uzaktan eğitim, ayrı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini haberleşme teknolojileri vasıtasıyla sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2011). Tanımda da belirtilen öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda olması hususu uzaktan eğitimi teknolojiden en çok etkilenen eğitim yaklaşımlarından birisi hâline getirmiştir. Uzaktan eğitimin tarihsel serüvenine bakıldığında ise bu etkileşimin boyutu net olarak çıkmaktadır. İlk olarak mektupla öğretimle tarih sahnesine çıkan uzaktan eğitim, daha sonra teknolojinin gelişiminden etkilenerek sırasıyla radyo, televizyon ve bilgisayar gibi iletişim araçları vasıtasıyla sürdürülmüştür (Kırık, 2014). Uzaktan eğitimin bugününe bakıldığında ise araç olarak internetin ön plana çıktığı görülmektedir. İnternetin de sağlamış olduğu avantajlar ile birlikte uzaktan eğitim, eğitimi küreselleştirmiş, zaman ve mekândan bağımsız hâle getirmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte eğitim maliyetleri düşürülebilmüş, öğrencilere serbest bir alan bırakılarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları kolaylıkla karşılanabilmiş ve eğitimde fırsat eşitliği açısından özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilere destek sağlanmıştır (Uşun, 2006; Ünal, 2022; Yazgan, 2022).

İnsan davranışlarında yönlendirici ve belirleyici tesire sahip olan tutum birçok alanda olduğu gibi uzaktan eğitimde de önemli bir araştırma konusudur. Uzaktan eğitimin verimini arttırmak ve eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin tutumunu belirlemek sonraki çalışmalar ve uzaktan eğitimin geleceği açısından önem taşımaktadır. Literatürde de konuyla ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020) öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere karşı negatif tutuma sahip oldukları, ilerideki meslek hayatlarında uzaktan eğitim verme konusunda gönülsüz oldukları, kendilerini bu yöntemin uygulaması için yeterli görmedikleri ve uzaktan eğitimin, eğitimin yarını olduğuna kabul etmedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise Boz (2019) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları ile teknolojiyi kabul durumu arasında ilişki tespit etmiştir. Uzaktan eğitimin teknolojinin gelişimiyle birlikte daha da yaygınlaşacağı düşünüldüğünde

uzaktan eğitime yönelik tutumun ve bu tutumu etkileyen faktörlerin tespiti önemli bir araştırma konusudur.

Günümüzde uzaktan eğitimin çoğunlukla dijital teknolojiler vasıtasıyla sürdürülmektedir (Tavukcu, Arapa ve Özcan, 2011). Bunun bir gereği olarak dijital teknolojileri kullanabilme becerisi ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Alanyazında genellikle dijital okuryazarlık olarak anılan bu beceri, bilişim teknolojileri aracılığıyla farklı kaynaklardan bilgilere çeşitli şekillerde ulaşma, sentezleme ve analiz etme becerisi olarak tanımlanabilir (Dobson ve Willinsky, 2009; Kozan ve Bulut Özek, 2019; Reddy ve Sharma, 2020). Araştırmacıların çoğu; tek bir tanımının yapılamadığı dijital okuryazarlığın, bir bilgisayarı kullanabilmek ve internete erişim sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiye, marifete ve kabiliyete sahip olmaktan çok daha fazlasını kapsadığında hem fikirdir (Yontar, 2019). Günümüzde dijital okuryazarlık becerisi, teknolojik aygıtların ve iletişim ağlarının temel çalışma metotlarını bilmeyi, insanlarla etkileşim sağlayabilmeyi, doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmeyi ve erişilen bu bilgileri analiz edebilmeyi, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Wuyckens, Landry ve Fastrez, 2022). Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi özette bugünün dijital dünyasına uyum sağlamak olarak ifade edilmektedir (Goodwin, 2018; Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021). Bugün uzaktan eğitim platformlarına katılmaktan, hastanede randevu almaya kadar her an ihtiyaç duyduğumuz bu becerileri erken yaşlarda kazanmak yaşamımızın sonraki evreleri için önemli olduğuna inanılmaktadır (Aksu, 2018). Dijital çağa uyum sürecinde Urşej'in (2019) çalışmasında belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle dijital okuryazarlık becerinin bireylerde kendiliğinden gelişmesini beklemek yerine bu becerilerin geliştirilmesi için eğitim programlarında değişikliklerin yapılması gerektiğine işaret edilmektedir (Kardeş, 2020; Şahin ve Kalkan, 2022).

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar dijital okuryazarlık becerisinin üniversite öğrencileri için önemini gözler önüne sunmaktadır (Yaman, 2019; Kozan ve Bulut Özek, 2019; Aydar, 2021). Örneğin Akman (2021) üniversite öğrencilerin dijital

okuryazarlık becerilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın da işaret ettiği üzere dijital okuryazarlık becerisinin öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerisinin günümüz dünyasına uyumdaki önemi ve uzaktan eğitime yönelik tutumun davranışlarımızı yönlendirici ve etkileyici rolü göz önüne alındığında okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu çalışmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sınırlılığını düşünüldüğünde bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayabileceğine inanılmaktadır (Orakcioğlu, 2019; Özmen ve Kan 2021). Elde edilen ilişki sonuçları doğrultusunda literatüre katkı sağlayıp, okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları ve araştırmacılar açısından önerilerinin sunulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında veya demografik özellikleri açısından anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi faktörler anlamlı olarak yordamaktadır?

## YÖNTEM

Araştırmada, ülkemizin farklı üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ve buna ilaveten öğretmen adaylarının akademik başarıları ve demografik özellikleriyle olan ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda nedensel karşılaştırma deseni, araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Nedensel karşılaştırma tipi araştırmalar, ortaya çıkmış bir olayla bağlantılı birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak, toplanan veriler arasındaki ilişkinin müdahale edilmeden karşılaştırılması ile yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz

ve Demirel, 2017). Bu tip araştırmalarda ortaya konulmak istenen, iki değişkenden herhangi birinde gözlenen ve ortaya koyulan değişimin, diğer değişkenden kaynaklanabileceğini göstermektir. Ancak ortaya konan değişim, değişkenler arasında herhangi bir nedensellik olduğu bağlamında yorumlanmamalıdır. Bu tip araştırmalar aynı zamanda 'İlişkisel tarama' olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2005).

Nedensel karşılaştırma araştırmaların nedensel araştırmalar ve nedensel karşılaştırma araştırmaları olmak üzere 2 alt başlığı bulunmaktadır. Araştırmada da kullanılan nedensel araştırma, toplanan verilerin birbiri ile olan ilişkisini analiz edip ortaya çıkmış bir olayı anlamlandırmak için tercih edilir (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bununla birlikte nedensel araştırmalar daha sonra yapılacak olan araştırmalar için dayanak noktası oluşturmak için kullanılabilir. Böylece değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenip ilişkili olan değişkenlerin neden-sonuç ilişkileri, örneğin deneysel çalışmalar gibi yöntemlerle daha sonraki çalışmalarda araştırılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Sonuç olarak çalışmada nedensel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve uzak hedef olarak daha sonra yapılacak çalışmalar için temel oluşturması amaçlanmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini belirlemek için Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yayınlamış olduğu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı istatistiklerinden (2022) yararlanılmıştır. Söz konusu istatistiklere göre ölkemizdeki devlet üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim lisans programlarında eğitimlerine devam eden 19976 öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı devlet üniversitelerinde bulunan eğitim fakültelerinde örgün olarak öğrenim görmekte olan 400 okul öncesi öğretmen adayı oluştırmaktadır. Örneklem sayısı belirlenirken, örnekleme hatası 0.05 kabul edilmiş ve 20000 kişiden oluşan evrenin temsili için en az 377 kişilik örnekleme ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2019). Ek olarak örneklem büyüklüğü hesaplanırken çalışma deseni göz önünde bulundurulmuş ve her bir grupta örneklem sayısının 30'un altına düşmemesi için her sınıf düzeyinden belirli sayıda öğretmen adayından veri toplanması gibi çeşitli önemler alınmıştır.

Örneklem oluşturulurken iki farklı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunlardan birisi tabakalı örnekleme yöntemidir. Öncelikle evren büyüklüğü belirlenmiş ve ardından sözü edilen yöntem ile her alt grubun evrendeki oranına göre temsilinin sağlanması hedeflenmiştir. Gruplar belirlenirken ölçüt olarak Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırılması Düzey 1 (İBBS-1) kullanılmıştır. 2002 yılından beri ülkemizde demografik çalışmalarda örneklem belirlemek amacıyla oluşturulan bu kodlama sistemi ile ülkemiz Düzey-1’de 12 ayrı bölgeye ayrılmıştır (Uyanık, İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Alisinanoğlu, 2015).

İBBS Düzey-1’deki 12 ayrı bölgede bulunan devlet üniversitelerindeki okul öncesi öğretmenleri adayları tespit edilmiş, her bir bölgedeki öğrenci sayısının evrendeki oranına göre örnekleme temsil edilecek şekilde veriler toplanmıştır. Ayrıca örnekleme temsili ondalıklı sayı olarak çıkan bölgeler yuvarlanmıştır.

**Tablo 1.** İBBS-1’e Göre Evrendeki ve Örnekleme Temsil

İBBS-1 (12 Bölge)	Toplam Okul Öncesi Öğretmen Adayı Sayısı	Örnekleme Temsil Sayısı	%
İstanbul (TR1)	1598	32	8
Batı Marmara (TR2)	962	19	4.75
Ege (TR3)	2788	56	14
Doğu Marmara (TR4)	2165	44	11
Batı Anadolu (TR5)	2110	42	10.5
Akdeniz (TR6)	1706	34	8.5
Orta Anadolu (TR7)	2040	41	10.25
Batı Karadeniz (TR8)	1913	38	9.5
Doğu Karadeniz (TR9)	1068	21	5.25
Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	1416	29	7.25
Ortadoğu Anadolu (TRB)	1365	27	6.75
Güneydoğu Anadolu (TRC)	845	17	4.25
Toplam	19976	400	100



Her bölgeden belirli sayıda öğretmen adayından veri toplanırken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi para, zaman ve işgücünden tasarruf etmek için tercih edilen yöntemlerdendir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Ülkemizin coğrafi olarak büyük olduğu, okul öncesi öğretmenliği programına sahip olan devlet üniversitelerinin sayısının ve evrenin büyük olması, öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalara katılım ile ilgili tutumlarının değişkenlik göstermesi gibi nedenlerle bu yöntem seçilmiştir.

Toplanan veriler incelendiğinde örnekleme oluşturan 400 öğretmen adayının demografik bilgilerini Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Örneklemdaki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Grup	N	%
Sınıf	1.Sınıf	109	27.25
	2.Sınıf	120	30
	3.Sınıf	102	25.5
	4.Sınıf	69	17.25
	Toplam	400	100
Cinsiyet	Kadın	325	81.25
	Erkek	75	18.75
	Toplam	400	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacı ile demografik bilgi formu, dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek amacı ile Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçmek amacıyla Kışla (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç farklı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ):** Çalışma kapsamında kullanılan dijital okuryazarlık ölçeği ilk olarak Ng (2012) tarafından geliştirilmiş daha sonra Hamutoğlu ve diğerleri

(2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipinde geliştirilen bu ölçek 17 maddeden ve 4 (Tutum, Teknik, Bilişsel ve Sosyal-Duygusal) faktörden oluşmaktadır. Sırasıyla bu faktörler 7, 6, 2 ve 2 sorudan oluşmaktadır. Ters puanlanan maddenin bulunmadığı ölçekte kesinlikle 0-5 arasında puanlanan maddeler için katılıyorum seçeneği 1 puan iken kesinlikle katılıyorum seçeneği 5 puan olarak hesaplamaya dâhil edilmektedir. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek maksimum puan 85 iken en az puan ise 17'dir.

Orijinal ölçek 3 uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve her iki dili bilen akademisyenlere belirli süre arayla uygulanarak sonuçlar arasında yüksek ilişki tespit edilmiştir. Akademisyenlerin sonuçları karşılaştırıldığında ölçeğin bütününde korelasyon katsayısının .93 olduğu ve tüm maddeler için katsayının .30'dan yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dilsel açıdan eşdeğer olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra yapı geçerliliği incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün Kaiser-Meyer-Oklın'ın (KMO) uygunluk katsayısı .91 ve Barlett Sphericity testi değeri (1549.40,  $p < .001$ ,  $sd=136$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında örneklemin çok iyi derecede uygun olduğu söylenilebilir. Bu analize ek olarak ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .98 olarak tespit edilmiş ve araştırmadan elde edilen diğer istatistiksel bulgularla birlikte ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâlinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Hamutoğlu ve diğ. 2017).

***Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ):*** Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise Kışla (2016) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğidir. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 16 tanesi ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilen en yüksek puan 175 iken en düşük puan ise 35'tir.

Ölçek hazırlanırken uzmanların görüşlerine başvurulmuş ardından 121 kişiden oluşan bir gruptan ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda faktörde bulunan faktör yükü değerlerinin .30 ile .74 arasında olduğu ve bu faktörün toplam varyansın %28'ini açıkladığı

görülmüştür. AFA yardımıyla ortaya çıkan bulguları destekleyebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmış ve tüm uyum indekslerinin (GFI: 0.90 RMSEA: 0.021) uygun değerlerde olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit amacıyla yapılan analiz sonunda Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .89 olarak bulunmuştur. İstatistiki veriler ışığında geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği olduğu tespit edilmiştir (Kışla, 2016).

### **Veri Toplama ve Analiz Süreci**

Veri toplama süreci öncesinde ölçek sahiplerinden ve etik kurul izinleri alınmıştır. Alınan izinlerin ardından ülke genelindeki okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunan üniversitelere resmi olarak veri toplama izni istenmiştir. Alınan izinler doğrultusunda çevrimiçi ortama aktarılan ölçekler yardımıyla 29.11.2021 ile 07.01.2022 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Böylece 12 istatistiki bölgedeki 32 farklı devlet üniversitesinden veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında bilimsel etik kurallarına uygun hareket edilmesine özen gösterilmiş ve gerekli önlemler alınmıştır. Bu önlemler kapsamında veri toplama süreci öncesinde öğretmen adayları araştırmanın niteliği ve katılımcıların haklarıyla ilgili olarak bilgilendirilmiş ve öğretmen adaylarından gelen sorular yanıtlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın gönüllülük esaslı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları yönünde özellikle bilgilendirilmişlerdir. Veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için katılımcıların kişilik hakları ve kişisel bilgileri özenle tutulmuş ve isim-soyisim gibi kimlik tanımlayıcı bilgiler toplanmamış yalnızca araştırmada ihtiyaç duyulacak olan veriler toplanmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmada veriler sözü edilen ölçekler yardımıyla toplanmış ardından analiz aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada katılımcıların ölçeklerdeki cevapları içerisindeki ters puanlanan maddeler dönüştürülmüş ve öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Bu aşamada verilerin istatistik yazılımıyla ilişkisel analizinden önce kullanılacak olan testin belirlenmesi için normal dağılım varsayımının sağlanması önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Değişkenlerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Değişken	<i>N</i>	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)	400	-.299	.122	.162	.243
DOÖ Tutum Boyutu	400	-.696	.122	-.189	.243
DOÖ Teknik Boyutu	400	-.109	.122	-.120	.243
DOÖ Bilişsel Boyutu	400	-.146	.122	-.471	.243
DOÖ Sosyal-Duygusal Boyutu	400	-.089	.122	-.783	.243
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)	400	.454	.122	-.522	.243
Akademik Başarı Puanı	291	-.573	.143	1.030	.285
Yaş	400	2.652	.122	8.807	.243
Sınıf	400	.203	.122	-1.173	.243

Tablo 3 detaylı olarak incelendiğinde katılımcılardan veri toplama araçları yardımıyla elde edilen değişkenlerden çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olan dijital okuryazarlık ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının, uzaktan eğitime yönelik tutumunun ve akademik başarı normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak veri setinin normal dağılıma sahip olan değişkenleri için parametrik testler, normal dağılıma gösteren değişken için ise parametrik olmayan testler araştırmanın analiz kısmında tercih edilmiştir (Baykul ve Güzeller, 2020). Diğer bir önemli husus ise Tablo 3'te yer alan değişkenlerden akademik ortalamasının örneklem büyüklüğünün diğer değişkenlere göre küçük olmasıdır. Bunun nedeni araştırmanın veri toplama sürecinin güz döneminde yapılması ve buna bağlı olarak 1. sınıfların akademik başarı puanının oluşmamasıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları, dijital okuryazarlık becerileri, akademik başarı puanı ve yaşa dair tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının ve Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	<i>N</i>	En Düşük	En Büyük	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Akademik Başarı Puanı	291	53.33	100	83.15	8.26
Yaş	400	18	41	21.51	3.41

DOÖ-Tutum	400	11	35	28.46	5.22
DOÖ-Teknik	400	6	30	21.45	4.63
DOÖ-Bilişsel	400	2	10	6.85	1.84
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	400	2	10	6.97	1.86
DOÖ Toplam Puan	400	25	85	63.74	10.86
UEYTÖ	400	43	175	99.99	31.87

Tablo 4’te de görülebileceği üzere iki, üç ve dördüncü sınıflarda eğitimlerine devam eden 291 öğretmen adayının akademik ortalamaları 100’lük sistemde toplanmıştır. Buna göre en düşük akademik ortalama 53.33 iken en yüksek akademik ortalama ise 100’dür. Bulgular öğretmen adaylarının yaşları açısından değerlendirildiğinde en küçük öğretmen adayının 18, en büyüğünün ise 41 yaşında olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşılması ve araştırma sorularına yanıtlar bulabilmek için öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Ölçeklerle toplanan verilerin sıklık, ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiştir. Buna ek olarak araştırma değişkenleri arasında ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı yardımıyla saptanmış ve değişkenler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş ve bu değer altında yer alan bulgular için ilişkili olduğu yorumu yapılmıştır. Veri toplanan 2 ölçeğin 5’li likert ölçeğinde olmasına uygun olarak istatistiksel sonuçların anlamlandırılabilmesi için değerlendirme aralıkları oluşturulmuştur. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı “yetersiz”, 1.81 – 2.60 aralığı “düşük düzey”, 2.61 – 3.40 aralığı “orta düzey”, 3.41 – 4.20 aralığı “yüksek düzey”, 4.21 – 5.00 aralığı da “çok yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen istatistiksel veriler yorumlanmıştır.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Makalenin araştırma, veri toplama, analiz, kaynakçanın oluşturulması ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde’ belirtilen kurallar dikkate alınmış ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”de bulunulmamıştır. Araştırma kapsamında Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru

yapılmış ve 22/09/2021 tarihli 68282350/22021/G017 sayılı onayıyla araştırma için gerekli etik kurul izni alınmıştır. İlgili Etik Kurul Kararı Ek 1’de sunulmuştur.

## BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının aralarındaki ve öğrencilerin akademik başarı durumları, demografik özellikleriyle olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları problemlerdeki sıralama dikkate alınarak bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın ilk problemine cevap bulabilmek için ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtların betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Tablo 4’te de görülebileceği üzere dikkate değer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin ortalamasının  $\bar{x}=63.74$ , ilgili becerinin alt boyutlarının ortalamaları ise sırasıyla DOÖ Tutum  $\bar{x}=28.46$ , DOÖ Teknik  $\bar{x}=21.45$ , DOÖ Bilişsel  $\bar{x}=6.85$  ve DOÖ Sosyal-Duyuşsal  $\bar{x}=6.97$  olarak hesaplanırken, uzaktan eğitime yönelik tutumun ortalamasının  $\bar{x}=99.99$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilen betimleyici istatistik bulgularını daha iyi yorumlayabilmek amacıyla değerlendirme aralıkları kullanılmış ve sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve tüm alt faktörlerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken, uzaktan eğitime yönelik tutumların ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının akademik ortalamaları, yaşları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerileri ve alt faktörlerinin aralarındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi ve Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYTÖ), Dijital Okuryazarlık Becerisi (DOÖ) ve Alt Faktörleri, Yaş ve Akademik Başarı Puanlarının (ABP) Korelasyon Analiz Sonuçları

	N	1	2	3	4	5	6	7	8
UEYTÖ	400	1							
DOÖ-Tutum	400	.216**	1						
DOÖ-Teknik	400	.172**	.470**	1					
DOÖ-Bilişsel	400	.153**	.376**	.652**	1				
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	400	.111*	.460**	.536**	.460**	1			
DOÖ	400	.222**	.824**	.855**	.707**	.699**	1		
Yaş	400	.173**	.105*	.119*	-.002	.029	.09	1	
ABP	291	.033	.037	-.007	-.023	.043	.01	-.061	1

( $p < 0.01$ \*\*,  $p < 0.05$ \*)

Tablo 5’de de görülebileceği gibi uzaktan eğitime yönelik tutum ile dijital okuryazarlık becerisi ve alt faktörlerinde aralarında ilişkilerin tespiti için verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurarak Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış olup sonuçta anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile dijital okuryazarlık becerisi tutum faktörü arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki ( $r = .216$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ), dijital okuryazarlık becerisi teknik faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .172$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ), dijital okuryazarlık becerisi bilişsel faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .153$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ), dijital okuryazarlık becerisi bilişsel faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .153$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ), dijital okuryazarlık becerisi sosyal-duyuşsal faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .111$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.05$ ) ve son olarak dijital okuryazarlık becerisiyle arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki ( $r = .222$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ) tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği için Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı’nın tercih edildiği yaş değişkeni açısından analizin bulguları incelendiğinde yaş ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .173$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.01$ ), yaş ile dijital okuryazarlık becerisi tutum faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .105$ ,  $n=400$ ,  $p < 0.05$ ),

yaş ile dijital okuryazarlık becerisi teknik faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki ( $r = .119, n=400, p < 0.05$ ) tespit edilirken, geriye kalan dijital okuryazarlık becerisi alt boyutlarında ve toplam puan ile yaş arasında anlamlı ilişkilere ulaşılamamıştır. Verilen normal dağıldığı için Pearson Korelasyon Katsayısı'nın tercih edildiği akademik başarı puanının bulguları incelendiğinde söz konusu değişken ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık beceri ölçeği ile alt faktörleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilememiştir.

Araştırmanın ilgili problemine cevap bulabilmek için ilk olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri ile alt faktörlerinin öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ilişkisinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	P
UEYTÖ	Kadın	325	99.25	30.807	-.875	.38
	Erkek	75	103.20	36.181		
DOÖ-Tutum	Kadın	325	28.51	5.172	.428	.67
	Erkek	75	28.23	5.486		
DOÖ-Teknik	Kadın	325	21.14	4.559	-2.814	.005**
	Erkek	75	22.80	4.733		
DOÖ-Bilişsel	Kadın	325	6.75	1.803	-2.233	.026*
	Erkek	75	7.28	1.935		
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	Kadın	325	6.86	1.880	-2.363	.019*
	Erkek	75	7.42	1.693		
DOÖ Toplam Puan	Kadın	325	63.28	10.758	-1.766	.078
	Erkek	75	65.73	11.151		

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

Yapılan analizde Tablo 6'da da görülebileceği üzere cinsiyet açısından uzaktan eğitime yönelik tutum, dijital okuryazarlık becerisi tutum ve toplam puan açısından farklılık tespit edilememişken, cinsiyet ile dijital okuryazarlık teknik boyutu ( $t = -2.81, p = .005$ ), bilişsel boyutu ( $t = -2.23, p = .026$ ) ve sosyal-duyuşsal boyutunda ( $t = -2.36, p = .019$ ) ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu dijital okuryazarlık



becerisi alt boyutlarındaki farklılığın erkek okul öncesi öğretmen adayı lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ilgili problemine cevap verebilmek amacıyla okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri ile alt faktörlerinin sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadıklarının tespiti için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
UEYTÖ	1.Sınıf	109	97.18	33.430	1.314	.269
	2.Sınıf	120	97.45	32.128		
	3.Sınıf	102	104.41	31.035		
	4.Sınıf	69	102.30	29.833		
DOÖ-Tutum Faktörü	1.Sınıf	109	27.67	5.316	2.969	.032*
	2.Sınıf	120	28.19	5.115		
	3.Sınıf	102	28.60	5.589		
	4.Sınıf	69	29.99	4.437		
DOÖ-Teknik Faktörü	1.Sınıf	109	20.55	4.583	4.580	0,004**
	2.Sınıf	120	20.90	4.417		
	3.Sınıf	102	22.28	4.767		
	4.Sınıf	69	22.61	4.512		
DOÖ-Bilişsel Faktörü	1.Sınıf	109	6.69	1.980	2.799	0,040*
	2.Sınıf	120	6.61	1.677		
	3.Sınıf	102	7.26	1.908		
	4.Sınıf	69	6.94	1.688		
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal Faktörü	1.Sınıf	109	6.88	1.809	1.132	0,336
	2.Sınıf	120	6.85	1.939		
	3.Sınıf	102	6.97	1.684		
	4.Sınıf	69	7.33	1.771		
DOÖ Toplam Puan	1.Sınıf	109	61.79	11.064	4.128	.006**
	2.Sınıf	120	62.55	10.387		
	3.Sınıf	102	65.12	11.178		
	4.Sınıf	69	66.87	10.069		

( $p < .01^{**}$ ,  $p < .05^{*}$ )

Yapılan analiz bulgularına göre Tablo 7’de de görülebileceği üzere okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfları açısından bazı değişkenlerle anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum, dijital okuryazarlık becerisi sosyal-

duyuşsal faktöründe sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, dijital okuryazarlık becerisi tutum ( $F(3,396)=2.97, p=.032$ ), teknik ( $F(3,396) =4.58, p=.004$ ) ve bilişsel ( $F(3,396)=2.80, p=.040$ ) faktörleri ile toplam puanda ( $F(3, 396)=4.13, p=.006$ ) sınıf değişkeni açısında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Ortaya çıkan istatistiksel farklılıkların hangi sınıf düzeyi lehine olduğunun anlaşılabilmesi için anlamlı farklılık bulunan değişkenler Post-Hoc analizine tabii tutulmadan önce varsayımlar test edilmiştir. Analizde yer alan tüm değişkenlerin Tablo 3’de de görülebileceği üzere normal dağılım gösterdiği düşünülerek diğer varsayıma geçilmiştir. Testin diğer varsayımlarını karşılamak amacıyla ilk olarak Varyansların homojenliği analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Tutum, Teknik, Bilişsel Alt Faktörlerinin Varyanslarının Homojenliği Test Sonuçları

	Levene İstatistik	df1	df2	p
DOÖ-Tutum Faktörü	1.062	3	396	.365
DOÖ-Teknik Faktörü	.302	3	396	.824
DOÖ-Bilişsel Faktörü	1.901	3	396	.129
DOÖ Toplam Puan	.469	3	396	.704

Tablo 8’de de görülebileceği üzere ilgili değişkenlerimizin varyanslarının homojen olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflara göre örneklem sayılarının birbirine yakın ancak farklı olmaları ve varyansların homojen dağılması nedeniyle Gabriel Post-Hoc analizi tercih edilmesi daha uygun görülmüştür (Field, 2013). Yapılan analizin sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Tutum, Teknik, Bilişsel Alt Faktörlerinin Sınıf Düzeyi ile Olan İlişkileri

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkı (I-J)	Standart	
				Hata	p
DOÖ-Tutum Faktörü	1. Sınıf	2. Sınıf	-.51361	.68649	.973
		3. Sınıf	-.92831	.71474	.726
		4. Sınıf	-2.31578*	.79817	.022
	2. Sınıf	1. Sınıf	.51361	.68649	.973
		3. Sınıf	-.41471	.69873	.992
		4. Sınıf	-1.80217	.78386	.118
	3. Sınıf	1. Sınıf	.92831	.71474	.726
		2. Sınıf	.41471	.69873	.992
		4. Sınıf	-1.38747	.80872	.414
	4. Sınıf	1. Sınıf	2.31578*	.79817	.022
		2. Sınıf	1.80217	.78386	.118
		3. Sınıf	1.38747	.80872	.414
DOÖ-Teknik Faktörü	1. Sınıf	2. Sınıf	-.35787	.60475	.992
		3. Sınıf	-1.73386*	.62964	.036
		4. Sınıf	-2.05824*	.70313	.020
	2. Sınıf	1. Sınıf	.35787	.60475	.992
		3. Sınıf	-1.37598	.61553	.145
		4. Sınıf	-1.70036	.69052	.077
	3. Sınıf	1. Sınıf	1.73386*	.62964	.036
		2. Sınıf	1.37598	.61553	.145
		4. Sınıf	-.32438	.71242	.998
	4. Sınıf	1. Sınıf	2.05824*	.70313	.020
		2. Sınıf	1.70036	.69052	.077
		3. Sınıf	.32438	.71242	.998
DOÖ-Bilişsel Faktörü	1. Sınıf	2. Sınıf	.07974	.24154	1.000
		3. Sınıf	-.57663	.25148	.127
		4. Sınıf	-.25396	.28083	.933
	2. Sınıf	1. Sınıf	-.07974	.24154	1.000
		3. Sınıf	-.65637*	.24584	.046
		4. Sınıf	-.33370	.27580	.778
	3. Sınıf	1. Sınıf	.57663	.25148	.127
		2. Sınıf	.65637*	.24584	.046
		4. Sınıf	.32268	.28454	.828
	4. Sınıf	1. Sınıf	.25396	.28083	.933
		2. Sınıf	.33370	.27580	.778
		3. Sınıf	-.32268	.28454	.828
DOÖ Toplam Puan	1. Sınıf	2. Sınıf	-.76101	1.42009	.995
		3. Sınıf	-3.32866	1.47853	.140
		4. Sınıf	-5.08057*	1.65111	.012
	2. Sınıf	1. Sınıf	.76101	1.42009	.995
		3. Sınıf	-2.56765	1.44540	.377
		4. Sınıf	-4.31957*	1.62151	.044
	3. Sınıf	1. Sınıf	3.32866	1.47853	.140
		2. Sınıf	2.56765	1.44540	.377
		4. Sınıf	-1.75192	1.67292	.874
	4. Sınıf	1. Sınıf	5.08057*	1.65111	.012
		2. Sınıf	4.31957*	1.62151	.044

3. Sınıf 1.75192 1.67292 .874

Tablo 9’da da görülebileceği üzere yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin toplam puanı ile teknik ve tutum alt boyutlarında 4.sınıflar lehine, bilişsel alt boyutunda ise 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi değişkenlerin yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu doğrusallık varsayımının karşılanmaması nedeniyle analize dijital okuryazarlık toplam puanı dâhil edilmemiş ve diğer değişkenler dâhil edilmiştir. Sözü edilen analizin sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Yordayan Değişkenler

Değişken	$\beta$	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit* UEYT	52.43	11.33		4.63	.000		
DOÖ-Tutum	1.10	.36	.181	3.09	.002	.151	.154
DOÖ-Teknik	.43	.50	.062	.86	.390	.042	.043
DOÖ-Bilişsel	.93	1.14	.054	.81	.417	.040	.041
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	-.57	1.06	-.033	-.54	.592	-.026	-.027
Cinsiyet	3.25	4.08	.040	.80	.427	.039	.040
Sınıf	1.57	1.54	.052	1.02	.308	.050	.052

\*R=.249; R<sup>2</sup>=.062; Adj. R<sup>2</sup> =.043; F=3.222

Yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin alt boyutlarından tutum faktörünün uzaktan eğitime yönelik tutumu yordayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Adj. R<sup>2</sup>= .043, F=3.222, p= .002). Diğer değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkisine yönelik bulguya rastlanmamıştır. Dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutumun üzerinde doğrusal ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır (R<sup>2</sup>= .049, F(1,398)=20.704, p< .001). Buna göre dijital okuryazarlık becerisi, uzaktan eğitime yönelik tutumdaki varyansın %4.9’unu açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkisinin tespiti için örneklemin bir bölümünün akademik başarı puanını bulduğundan dolayı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Diğer bir basit doğrusal regresyon analizi 291 öğretmen adayının akademik başarı puanları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Analiz sonucunda bazı istatistikî sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre akademik başarı puanı ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında doğrusal ilişkiye dair kanıtlara rastlanmamıştır ( $R^2 = .001$ ,  $F(1,289) = .319$ ,  $p = .573$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Bu incelemeler ve yapılan karşılaştırmalar sonucunda önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Söz konusu sonuçlar Şahin ve Kalkan (2022) ve Bay (2021) araştırmalarının bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Benzer araştırma sonuçları da fen bilgisi (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017) bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Kozan ve Bulut Özek, 2019) gibi farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çalışmaların sınırlı olmasına rağmen genel olarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu ve araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin sorumluluklarının ağırlığı göz önüne alındığında teknolojinin egemen olduğu günümüzde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerine model olmalarının önemli olduğu söylenebilir (Vélez, Olivencia ve Zuazua, 2017). Bu durum okul öncesi eğitimi açısından irdelendiğinde okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişim ve

öğrenmelerinde kritik öneme sahip bu yaş grubunda hizmet verdikleri için dijital okuryazarlık becerilerine olan ihtiyacı ortadadır (Kayış, 2022). Ayrıca Bartan (2022) okul öncesi eğitimi öğretmenlerin dijital araçları eğitim programlarına entegre etme becerilerinin gerekliliği vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda okul öncesi öğretmeni yetiştiren programların veya hizmet içi eğitimlerin dijital okuryazarlık becerilerini kapsamı gerektiği önerilmektedir (Kardeş, 2020; Demiröz, 2022).

Bu araştırma kapsamında ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği diğer araştırmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin Yavuz (2016) öğretmen adaylarının ortalamasının biraz üzerinde uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduğunu vurgularken; Kılıç (2022) öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) ise öğretmen adaylarının ortalamasının üzerinde uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduklarını olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan bu bulguların aksine Karatepe ve diğerleri (2020) öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Alanyazındaki benzer araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çok az çalışma varken çalışmadan çalışmaya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılaşabildiği görülmektedir. Bu farkın öğretmen adaylarının branşları, uzaktan eğitim alt yapısı ve demografik özellikler gibi değişkenlerden kaynaklandığına inanılmaktadır (Gündüz, 2013; Boz, 2019; Demiröz, 2022).

Bu araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerileri ve alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu şeklindedir. Bu sonucu destekler nitelikte Buzkurt (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimlere katılım ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki tespit ederken, Şahin (2021) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri

ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler üzerine odaklanan diğer bir çalışmada ise Ulutaş (2022) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi okul öncesi öğretmen adayları perspektifinden inceleyen araştırmaların çok sınırlı olmasına rağmen söz konusu çalışma bulgularına bağlı olarak her iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu anlamlı ilişkiden yola çıkılarak hayatımızda gün geçtikçe daha da fazla kendine yer bulan uzaktan eğitim yönteminin uygulanmasında ve sürdürülebilirliği açısından dijital okuryazarlık becerisinin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada ayrıca ölçeklerden alınan puanlarla akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi ve uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilişki olabileceği düşünülerek araştırmaya eklenen akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bu üç değişken arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaya rastlanmamasına rağmen bu çalışmanın sonuçlarının aksine, Akman'ın (2021) üniversite öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmada akademik isteklilik, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular arasındaki farkın örneklemelerden kaynaklanabileceğine ve bölüm gibi bazı değişkenlerin sonuçları etkilediğine inanılmaktadır (Yavuz, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık tutum faktörü arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılrken diğer becerilerde ilişki bulunamamıştır. Bu önemli bulguyu destekler nitelikte Özdirek (2021) öğretmen adaylarının yaşı arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili olan bulgularıyla alanyazındaki çalışmaların sonuçları örtüşmemektedir. Korkmaz'ın (2020) ve Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) öğretmenlerin yaşları ile dijital

okuryazarlık becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda farklı araştırma bulguları karşımıza çıkmaktadır. Bu farkın çalışmaların örneklem özelliklerinden kaynaklanabileceğine inanılmaktadır.

Cinsiyet ile okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde dijital okuryazarlık becerisinin teknik, bilişsel ve sosyal-duyuşsal faktörlerinde erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Fakat dijital okuryazarlık beceri toplam puana yönelik cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamış ve bu sonuç Korkmaz (2020), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Wang (2022) ve Bay'ın (2021) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmemektedir. Ancak sözü edilen bu bulgu Bingöl (2022) ile Brata, Padang, Suriani, Prasetya ve Pratiwi (2022) ulaştığı bulgularla desteklenmektedir. YÖK'ün istatistik raporuna (2022) bağlı olarak ülkemizdeki devlet üniversitelerindeki erkek okul öncesi öğretmen adaylarının oranı (% 21.87) göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet ile değişkenlerdeki ilişkilerin tespitinin önemi artarken, ölçeklerden alınan puanlardaki farkın kapatılması için bazı önlemlerin alınması gerekliliğine inanılmaktadır. Duruma uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeni perspektifinden bakıldığında, Yenilmez ve diğerinin (2017) ve Özdirek (2021) araştırma sonuçlarında olduğu gibi uzaktan eğitime yönelik tutumda cinsiyete göre fark bulgusu bulunamamıştır. Bu husus Kılıç (2022) ve İpekli'nin (2022) çalışmalarındaki bulgularla ters düşmektedir. Bu ayrımın araştırmaların örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanabileceğine inanılmaktadır.

Dijital okuryazarlık toplam puanında ve tutum, teknik, bilişsel faktörlerinde anlamlı farklarla karşılaşmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça sözü edilen değişkenlerin puan ortalamalarının arttığı ve anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bulguya Yılmaz (2021) araştırmasında ulaşmış ve sınıf ile dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eğitimleri için harcadığı süre arttıkça dijital okuryazarlık becerilerini ve bazı alt boyutlarını olumlu olarak etkilediği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak bu durum yükseköğretim programlarındaki içerik seçiminin önemine işaret etmektedir.



Dijital okuryazarlık beceresinin alt faktörlerinden tutum, uzaktan eğitime yönelik tutumdaki değişimin %4.3'ünü açıklarken, dijital okuryazarlık toplam puanı toplam değişimin %4.9'unu açıklamaktadır. Buradan hareketle dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya çıkaran Bilen ve Kaban'ın (2020) yürüttüğü gibi çalışmalar ve pozitif yönlü ilişkinin varlığı da göz önüne alındığında uzaktan eğitime yönelik tutumdaki dijital okuryazarlık becerisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğretmen yetiştiren kurumlara bazı öneriler verilebilir. Bunlar;

- Dijital okuryazarlık becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkili olduğu sonucuna bağlı olarak lisans programlarında ilgili becerilerle ilgili eğitimlerin oranı artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşları ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif anlamlı ilişkili olduğu sonucuna dayanarak her yaşta okul öncesi öğretmenleri için mesleki gelişimi destekleyecek uzaktan eğitim programları hazırlanabilir.
- Dijital okuryazarlık becerisindeki kadın öğretmen adaylarının aleyhine olan farklılığın azaltılması için çoğunluğu kadınlardan oluşan okul öncesi eğitimi gibi bölümlerde dijital okuryazarlığa yönelik ilave dersler programa dâhil edilebilir.
- Sınıf seviyesi ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki düşünüldüğünde 1. sınıfta bulunan öğretmen adayları için dijital okuryazarlık becerisinin de yer aldığı oryantasyon eğitimleri düzenlenebilir.

Çalışmanın bulgularına göre araştırmacılar için bazı öneriler sıralanabilir. Buna göre;

- Bu araştırma ülkemizdeki devlet üniversitelerinden eğitimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılmış olup İBBS Düzey 1'de yer alan 12 istatistikî bölgeyi kapsamaktadır. Bu çalışma İBBS Düzey 2'de veya Düzey 3'te yapılarak ülkemizdeki durum daha detaylı incelenebilir.

- Araştırmanın bulgularına göre dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak yapılacak deneysel çalışmalarla iki değişken arasında neden-sonuç ilişkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
- Araştırma örneklemini ülkemizde devlet üniversitelerinde eğitimlerine devam okul öncesi eğitimi öğretmen adayları oluşturmuştur. Evrene vakıf üniversiteleri veya dünyadaki farklı ülke ve üniversiteler eklenerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Okul öncesi dönemde bulunan çocukların dijital okuryazar olma yolunda okul öncesi öğretmenlerinin rolü irdelenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren akademisyenler ile okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında değişikliklere gidilerek farklı ölçeklerden alınan veriler ile çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- Çocuk gelişimi ve eğitimi gibi lisans programlarından mezun olanlar pedagojik formasyon eğitimlerine katılarak okul öncesi öğretmeni olarak çalışabilmektedirler. İlgili bölümlerden mezun olup uzaktan eğitim yöntemiyle yürütülen pedagojik formasyona katılan adaylarla yüz yüze sürdürülen sertifika programlarına katılan adaylar arasındaki dijital okuryazarlık becerisi, uzaktan eğitime yönelik tutum ve ilgili değişkenlerdeki farklılıklar incelenebilir.
- Araştırma salgına yönelik alınan önlemlerin yavaş yavaş kaldırıldığı dönemde yapılmıştır. Buradan hareketle COVID-19 salgın tehlikesinin tamamen ortadan kalktığı dönemde yeniden yapılacak bir çalışmayla salgının etkisinden bağımsız sonuçlara ulaşılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akman, Y. (2021) Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036. doi:10.37217/tebd.982846
- Aksu, H. (2018). *Dijitopya dijital dönüşüm yolculuk rehberi*, İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.
- Aydar, G. (2021). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yordanmasında Bilişötesi Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bartan, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/69128/955680> adresinden erişilmiştir.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1769509> adresinden erişilmiştir.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik-spss uygulamalı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, Ö. ve Kaban, A. (2020). Dijital okuryazarlık dersini uzaktan eğitim yöntemiyle alan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. *Turkish Studies- Information Technologies and Applied Sciences*, 15(3), 389- 400. doi: 10.47844/TurkishStudies.44914
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. doi: 10.51948/auad.911584
- Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E., & Pratiwi, N. (2022). Student's digital literacy based on students' interest in digital technology, internet costs, gender,

- and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(3), 138-151. doi: 10.3991/ijet.v17i03.27151
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Demiröz, S. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Dönemine İlişkin Algılarının Dijital Öğretmen Yeterlikleri ve Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dobson, T.M., & Willinsky, J. (2009). *Digital literacy*. In: D. R. Olson And N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (1st ed., pp. 286-305). New York: Cambridge University Press.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.  
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03a.erguney.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th ed.). Los Angeles:Sage
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition
- Gonca, S. (2022). *Okulöncesi Eğitim Programını Acil Uzaktan Eğitime Uyarlama Sürecinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütme: teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. (çev. Er, T.). İstanbul: Aganta Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2018).
- Gündüz, A.Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). *Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması*. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. doi: 10.12984/egeefd.295306
- İpekli, N. (2022). *Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları

- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274. doi: /10.26450/jshsr.1868
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. doi: 10.17679/inuefd.665327
- Kayış, A. N. (2022). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknolojileri Kullanımlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Keskin, B. ve Özay Köse, E. (2021). Eğitimde etkileşimli tahtaların kullanımı hakkında öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 105-119. doi: 10.37669/milliegitim.979148
- Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 239-272. doi: 10.17152/gefad.942359
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. doi: 10.12984/eed.01675
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kozan, M. ve 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. doi: 10.18069/firatsbed.538657
- Micks, J., & McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through COVID-19. UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learningthrough-covid-19>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59, 1065-1078. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.016
- Ogelman, H. G., Demirci, F. ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. doi: 10.24315/tred.887072
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye'de Uzaktan Eğitim Temalı 2013-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özdirek, S. (2021) *Üniversite öğrencilerinde uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. doi: 10.21666/muefd.314761
- Özmen, E. & Kan, A. Ü. (2021). Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analizi. *Turkish Studies*, 16(4), 2005-2027. doi: 10.47423/TurkishStudies.136616
- Reddy, P., & Sharma, B. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94. doi: 10.4018/IJT.20200701.oa1
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(4), 3496-3525. doi: 10.15869/itobiad.937532
- Şahin, H. ve Kalkan, M. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1769509> adresinden erişilmiştir.
- Tavukcu, T., Arapa, I., & Özcan, D. (2011). General overview on distance education concept. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3999-4004. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.404
- Ulutaş, A. (2022) *Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Uršej, K. (2019). Digital literacy in the first three years of primary school: Case study in Slovenia. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 8 (1), 61-77. Retrieved from <https://ideas.repec.org/a/isy/jouijm/v8y2019i1p61-77.html>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırmasına göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 403-430. doi: 10.17556/jef.09553
- Ünal, R. (2022). Covid-19 Pandemisi Döneminde Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi.

- Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 34-52. doi: 10.47157/jietp.1034907
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/332115> adresinden erişilmiştir.
- Vélez, A. P., Olivencia, J. J. L., & Zuazua, I. I. (2017). The role of adults in children digital literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 887-892. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.124
- Wang, L. (2022). Learning attitudes towards and learning experiences in online teaching during the pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(2), 212-228. doi: 10.33423/jhetp.v22i2.5059
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182. doi: 10.23860/JMLE-2022-14-1-12
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yavuz, R. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Covid-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitimlerine Yönelik Görüşlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yazgan, B. (2022). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. doi: 10.17556/erziefd.305902
- Yıldırım, M. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.117-135). Nobel.
- Yılmaz, Ö. (2021) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 10(19), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1533546> adresinden erişilmiştir.

- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4). 815-824. doi: 10.16916/aded.593579
- Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022). *Öğrenim düzeyleri ve birimlere göre öğrenci sayıları*. İstatistik raporu. Ankara.



## SUMMARY

### **Introduction**

Technology is rapidly advancing and evolving. As a result of this change, everything has been affected, including education. In particular, the distance education method is one of these fields that are the most impacted by this change. In addition to the emergency remote process during the pandemic period, distance education has become one of the most preferred methods (Micks & McIlwaine, 2020; Gonca, 2022). One of the factors that are important for the sustainability of distance education activities is the attitude towards distance education (Karatepe, Kuçukgencay & Peker, 2020). When we consider for example the effects of people's attitudes on our everyday behaviour, the significance of our attitude towards distance education will be better understood.

Digital technologies are widely used in distance education as it is used in every other aspect of our lives. This has increased the need for the ability to use such technologies. As a result, one of the most needed skills today is digital literacy (Reddy & Sharma, 2020). And it is important to begin this learning process from a younger age, rather than not putting any effort until later ages with a false expectation that one will eventually and naturally become proficient enough at digital literacy (Uršej, 2019). It is a great responsibility for preschool teachers to gain this skill during early childhood, one of the most important times of life.

The purpose of this study is to examine the perceptions and attitudes of preschool teacher candidates towards distance education and examine their skills in digital literacy from various standpoints. When we put into perspective the importance of digital literacy skills in adapting to today's world and the behaviour-influencing role of the attitude towards distance education, the significance of this study for pre-school teacher candidates is better understood.

### **Method**

In this study that uses quantitative research methods 400 preschool teacher candidates who continue their education in public universities in Türkiye were identified as examples. While determining the sample, stratified and convenient sampling methods were preferred. While using the stratified sampling method, the groups were determined according to the Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) for Türkiye. The data of the study were collected through the demographic information form developed by the researcher; the attitude scale towards Distance Education developed by Kışla (2016); and the Digital Literacy Scale, adapted to Turkish by Hamutoglu et al. (2017). Descriptive statistics, Pearson Correlation and Spearman's rho, linear and multiple regression analysis and multiple comparison tests were used to answer the research problems.

### **Results**

In light of the findings, it has been concluded that preschool teacher candidates have high digital literacy skills, that attitudes toward distance education are moderate and that these two variables

are positively related. The variables that are effective in the interpretation of the attitude toward distance education have been reviewed and evidence has been obtained that the ability to read digital literacy describes some of the changes in attitude. In addition to these findings, the scores obtained from the scales were compared with the variables of gender, region of university, class and age, and significant differences were observed. However, no important relationship was found between the academic achievements of pre-service teachers and their scale scores.

### **Conclusion and Suggestions**

The findings of this research and the results of other researchers are often found to overlap and support the results of this research, while some findings appear to be contradictory. Especially the high digital literacy levels of pre-service teachers, attitudes towards distance education, and the findings of a significant relationship between demographic characteristics and scale scores are supported by the findings of different research (Yavuz, 2016; Bay, 2021; Şahin & Kalkan, 2022). However, the finding that there is no meaningful relationship between academic achievement score and scale score does not match the results of other studies (Akman, 2021).

As the results of the research point out, digital literacy is of great importance in maintaining distance education today. Moreover, when the results of experimental studies on this subject are examined, the importance of this skill increases even more (Bilen & Kaban, 2020). Considering that early childhood is one of the most critical periods of life, teachers of this period have a great responsibility in helping children become digitally literate. In addition, considering that in-service training and postgraduate education are generally carried out by distance education; universities, which are teacher training institutions, have a great role in improving teachers' digital literacy skills and therefore their attitudes towards distance education in a positive manner. For this reason, it can be recommended that universities update their curricula according to the needs of the age. Furthermore, a few suggestions can be given to researchers inferred from our findings, which are: Researchers can replicate the study in different countries and sample groups, experimentally modify the study method and examine the results, and explore the role of preschool teachers in preschool children's digital literacy.

### **ORCID**

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-4714-5747>

Nesrin İŞİKOĞLU  <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu makaleye birinci yazar %70, ikinci yazar ise %30 oranında katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmanın veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayarak katkı sağlayan ülkemizdeki farklı devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı öğrencilerine teşekkürlerimizi sunarız.

### **Çatışma Beyanı**

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

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulununun 22.09.2021 tarih ve 68282350/22021/G017 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-E.107973

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
SAYI: 68282350/22021/G017

Toplantı Tarihi : 22.09.2021  
Toplantı Sayısı : 17  
Toplantı Saati : 15:00

10.241.125.50  
786  
28.09.2021

**KARAR 9-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı 202103009 numaralı öğrencisi Mustafa ÇİFTÇİOĞLU'nun, danışmanlığını Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU'nun yaptığı "*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okur Yazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR  
22.09.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER  
Başkan





## Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması\*

### A Study of Developing an Attitude Scale Towards Life Science Course

Gonca DEMİRTAŞ ŞENEL<sup>1</sup>, Bekir BULUÇ<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: demirtasgonca@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, e-posta: buluc@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 09.11.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 02.01.2023*

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilen ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini tespit etmeye yönelik olarak oluşturulan form Niğde ili Çiftlik ilçesinde bulunan 494 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı analiz sonucunda, ölçeğin 11 madde ve 2 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar "olumlu tutum" ve "olumsuz tutum" ifadeleri olarak adlandırılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin toplam varyansın %46,572'sini açıkladığı belirlenmiştir. Güvenirlilik açısından ölçek değerlendirildiğinde ise; ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .811 iken, "olumlu tutum" alt boyutu için alfa güvenirlilik katsayısı .720 ve "olumsuz tutum" alt boyutu için alfa güvenirlilik katsayısı .738 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi de yapılarak analiz sonucunda 2 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ayrıca %27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda ölçeğin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Hayat bilgisi, Tutum, Tutum ölçeği, Ölçek geliştirme.

---

\***Alıntılama:** Demirtaş Şenel, G. ve Buluç, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 183-209.

\*\*Bu araştırma makalesinde Prof. Dr. Bekir BULUÇ danışmanlığında Gonca DEMİRTAŞ ŞENEL tarafından yürütülen doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

**ABSTRACT**

*The aim of this research is to develop a measurement tool to measure the attitudes of third grade primary school students towards the life science lesson. The form created to determine the validity and reliability of the developed scale was applied to 494 third grade students. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to determine the construct validity. As a result of the exploratory analysis, it was determined that the scale consisted of 11 items and 2 sub-dimensions. These dimensions were named as "positive attitude" and "negative attitude" statements. However, it was determined that the scale explained 46,572% of the total variance. When the scale was evaluated in terms of reliability; while the Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was .811, it was determined that there was a significant difference between the item scores of the high-low-27-percent groups. In addition, confirmatory factor analysis was also performed regarding the validity of the scale, and as a result of the analysis, the 2-factor structure was confirmed. As a result of the findings, it was revealed that the scale measures the attitudes of the third grade students towards the life science lesson in a valid and reliable way.*

**Keywords:** *Life science, Attitude, Attitude scale, Scale development*

**GİRİŞ**

Hayat bilgisi dersi ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf müfredatında yer alan temel bir ders konumundadır. Hayat bilgisi ders programı öğrencilerin öz farkındalık, öz güven ve öz disipline sahip olması noktasında bireyselliklerinin farkında olmasına vurgu yapılmaktadır. Kendini tanıyan, varlığı ile bütünleşmiş bireyler sosyal becerilerini geliştirerek toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilirler.

Araştırmacılar hayat bilgisi dersinin çeşitli tanımlarını yapmışlardır. Tay, (2017:7), hayat bilgisi dersini çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersi olarak tanımlamaktadır. Hayat bilgisi dersinin konuları, bireyin deneyimlediği hayata uygun olarak ev, aile, okul, çevre ekseninde temellenmektedir. Konular çocuğun kendisini ve çevresini anlamlandırmasına ve ilerleyen yaşamında kendisine lazım olan bilgi, beceri, değer kazandırmaya imkân sağlayacak biçimde şekillenmektedir. Kabapınar'a göre (2016:2), Hayat bilgisi dersleri temel olarak Sosyal bilgiler ile Fen



bilgisi derslerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmış disiplinler arası bir derstir. Tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi konular sosyal bilimlerin; sağlık, fizik, kimya, biyoloji gibi konular ise fen bilimlerinin alanından hayat bilgisi dersine dâhil olmuştur. Bu yönüyle Hayat bilgisi dersinin multidisipliner bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Toplulaştırma esasına uygun olarak, pek çok dersin temel ve ana kaynağı, ilk adımı hayat bilgisi dersinde atılmaktadır. Sönmez'e göre (2016:2) hayat bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Hayat bilgisi dersinde doğal ve toplumsal gerçekler bir bütün içerisinde yer almaktadır.

İlkokul seviyesindeki çocukların konuları bir bütün olarak algıladıkları bilinmektedir. Bu yönüyle Hayat bilgisi dersi Gestalt psikolojisinin temellerine uygundur. Gestaltçı psikologlara göre (Bilge, 2015:273) insanlar gördüklerini bütün olarak algılar ve çevrelerini bir düzen içinde görürler. Eşyalar, olaylar, durumlar tek başlarında değil; organize edilmiş bir bütünlük içinde anlam kazanırlar. Bu çerçevede kazanımlar verilirken bir bütün halinde verilmelidir. Hayat bilgisi, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak bir bilim alanı grubunu aşacak biçimde fen ve sosyal bilimlerin nasıl bütünleştirilebileceği kaygısından doğmuştur (Kaya, 2020:122). Çocukların konuları bir bütünlük içerisinde algılaması, hayat içerisinde yer alan birbiriyle ilişkili konularını bir bütünlük içerisinde daha iyi özümsemesini sağlayacaktır.

Kabapınar (2016), hayat bilgisi dersini “Çocuğun doğumdan itibaren 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir ders” olarak tanımlayarak, öğrencilerin önbilgilerinin öğretimin merkezinde olmasına ve gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken bilgi- beceri- değer boyutuna vurgu yapmıştır. Gültekin ise (2015), hayat bilgisi dersini, “İyi insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan bir ilköğretim dersi” olarak tanımlamıştır. Gültekin, tanımında hayat bilgisi dersinin yaşama dönük yönüne, konusunu hayattan almasına, doğa ve sosyal

bilimlerin ortak alanı olmasına vurgu yapmıştır. Tüm bu yönleriyle hayat bilgisi dersi, öğrencilerin hayatlarından kesitler taşıyan, hayatın bilgisini keşfetmeye imkân sağlayan bir ders olarak ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde okutulan mihver bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Tahiroğlu ve Özalp ise (2021:188), hayat bilgisi dersinin tüm yönlerini kapsayan daha geniş bir tanım yapmıştır. “Öğrencilerin kendisini tanıması sağlayan, doğaya ve topluma uyumlu, iyi ve etkin birer vatandaş olarak ve üst düzey beceriler ile günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesini hedefleyen, çocuk gelişimine uygun olarak disiplinler arası bir yaklaşım ile hazırlanan böylece öğrencileri bir üst kademeye hazırlayan bir ders” olarak tanımlamışlardır.

Tutum sözcüğü Latince *aptus* sözcüğünden türetilmiştir, ‘eylem için elverişli ve hazır’ demeye gelmektedir (Hogg ve Vaughan, 2014:162). Tutum kavramının yıllar içerisinde pek çok tanımı yapılmıştır. Allport (1935) “Bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere ve durumlara tepkisi üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etki uygulayan, deneyim yoluyla düzenlenen zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur.” olarak tanımlamıştır. Doob’ a (1947) göre, tutum “Bireyin yaşadığı toplumunda sosyal olarak önemli kabul edilen örtük bir dürtü üreten tepki”dir. Güney’e (2008:218) göre tutum, “insanın kendine veya çevresindeki canlı-cansız, soyut-somut her şeye karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak organize ettiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir bütünlük içindeki bir tepki ön eğilimidir”. Tutumlar kendi içerisinde tutarlılık gösteren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşmaktadır. Örneğin sokak hayvanlarına kışın yem ihtiyacının olduğunun bilinmesi (bilişsel boyut), yem vermeye istekli olunması (duyuşsal boyut) ve onlara yer verme (davranışsal boyut) tutumun bileşenlerini yansıtmaktadır. İnceoğlu (2011:22) tutumu, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesneye, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.” şeklinde tanımlamıştır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç bileşeni olduğu için ölçek maddeleri yazılırken bu üç boyutu temsil edecek maddelere yer verilmiştir.

Bilim insanları tutumların davranışların yordayıcısı olup olmadığını merak etmiştir. Eğer bir tutum güçlüyse, kişi tarafından üzerinde düşünülmüşse ve kişinin yaşamında doğrudan etkileri olan bir mesele hakkındaysa o zaman tutumun davranışı yordaması olasıdır. (King, 2021:437). Eğer tutumlar davranışların yordayıcısı ise, tutumları değiştirerek insanların davranışlarına da yön verebiliriz. Bu da öncelikle tutumların tespit edilmesini, ölçülmesini sağlayan tutum ölçekleri ile mümkün olabilir.

Eğitim alanında ise öğrencilerin derslere karşı olan tutumları, onların öğrenim hayatının şekillenmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle tutumların ölçülmesi önem arz etmektedir. Tutumlar öğrenilebilen ve sonradan kazanılan eğilimler oldukları için, tutumları ölçerek öğrencilerin eğilimleri yönlendirilebilir. Tutum ölçümü konusunda yapılan çalışmalar üç kategoride toplanmaktadır. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsama yapılması, bireylerin ortaya koydukları açık davranışlardan çıkarsama yapılması ve bireylerin kendilerine verilen bir dizi cümle ya da sığata verdikleri tepkilere dayalı çıkarsama yapılması. Üçüncü kategoride yer alan çıkarsamalar ölçek geliştirme çalışmalarını kapsamaktadır (Anderson,1991; Arul ve Misra, 1977). Ölçek geliştirmenin en büyük avantajı ise kısa sürede çok fazla kişiye ulaşılabilmesidir.

Hayat bilgisi dersinin amaçları göz önünde bulundurulduğunda bu derse yönelik tutumların ölçülmesi önem arz etmektedir. Çünkü hayat bilgisi dersi öğrencilerin formal eğitimde karşılaştıkları ilk derstir, hayatın bilgisidir. Hayat bilgisi dersi toplulaştırma ilkesi ile fen bilimleri alanının ve sosyal bilimler alanının temelini oluşturmaktadır. Toplulaştırma farklı disiplinlerden sağlanan içeriğin, birleştirilerek tek bir ders olarak biçimlendirilmesidir. Toplulaştırma ilkesi küçük çocukların bütüncül öğrenme özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Kaya ve Bayram, 2021). Hayat bilgisi dersi, ilkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefler (MEB, 2018). Hayat bilgisi dersinin, kendini tanıma ve çevreyi anlamlandırma becerisi kazanmış, doğaya ve çevreye duyarlı, etkin vatandaşlık bilincine sahip, sosyal becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin ilk basamağı olduğu düşünülebilir. Eğitim hayatına yeni başlamış bir öğrencinin ilk adımı doğru ve sağlam atması gelecek öğrenmelerinde güçlü temellenmesi anlamına gelecektir. Öğrencilerin

olumlu tutum geliştirmeleri temelini hayat bilgisi dersinin oluşturduğu tarih, coğrafya, vatandaşlık, fen bilimleri gibi derslere yönelik olumlu tutum aktarmayı sağlayabilir. Bu bakımdan hayat bilgisi dersine yönelik tutumların ölçülmesi gerekmektedir. Bunun yanında literatür tarandığında hayat bilgisi dersine yönelik bazı tutum ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir. Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun, (2015) tarafından geliştirilen ölçekte yalnızca açımlayıcı faktör analizinden yararlanıldığı ve ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile araştırmanın yürütüldüğu görülmüştür. Oker ve Tay (2020), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımları ile geliştirdikleri Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinde hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulamayı faktör analizinden yararlanılmıştır. Yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasında da hem AFA hem de DFA'dan yararlanılmıştır. Ancak bu iki araştırmadan farklı olarak, bu araştırma yalnızca üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Hayat bilgisi dersi ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinde okutulmasına rağmen ilkokul seviyesindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri her yıl farklılık gösterebildiği için ölçek geliştirme çalışması yalnızca aynı sınıfa devam eden - üçüncü sınıf düzeyindeki- öğrenciler ile yürütülmüştür. İlkokul birinci sınıfa başlayan ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının farklı olabileceği düşünölmektedir. Bunu test etmek amacıyla yalnızca üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Yapılan bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

## **YÖNTEM**

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için geçerliği ve güvenilirliği tespit edilmiş bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda çalışma grubunun özellikleri ve ölçek geliştirme sürecinin basamakları, verilerin analizi ve etik kurallara uygunluk başlıklarına yer verilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma Niğde ili Çiftlik ilçesinde ilkokul üçüncü sınıfa devam eden, sekiz farklı okuldaki 494 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun %49,20'i (n=243 ) erkek, %50,80'i (n=251) ise kız öğrencidir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak oluşturulan faktör yapısının doğruluğunun analiz edilebilmesi için de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi SPSS programı kullanılarak, Doğrulayıcı Faktör Analizi ise AMOS programı kullanılarak aynı katılımcılar ile yürütülmüştür. Katılımcı sayısı belirlenirken taslak ölçekteki madde sayıları dikkate alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarındaki katılımcı sayısının genel kabul olarak en az 300 kişiye ya da madde sayısının beş ile on katı kadar katılımcıya uygulanması önerilmektedir (Seçer, 2015:155). Verileri eksik olan, aynı soruya birden fazla yanıt vermiş olan cevaplar geçersiz sayılmıştır ve analize dâhil edilmemiştir. Geçerli yanıt veren 494 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine ulaşılarak 34 madde bulunan taslak ölçek için ulaşılmaması gereken katılımcı sayısının 10 katından daha fazla öğrenciye ulaşılmıştır.

### **Ölçek Geliştirme Süreci**

“Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. *Literatür taraması ve madde havuzunun oluşturulması:* Ölçek maddelerin yazılmasında öncelikle “tutum” kavramı ve “tutumların ölçülmesine” ilişkin alanyazın taranmış ve bu alanda yapılan çalışmalar ile hayat bilgisi ders içeriği incelenmiştir. İlkokul üçüncü sınıfa devam eden 22 öğrenciden hayat bilgisi dersi ile ilgili olarak sahip oldukları duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri bir metin kaleme almaları istenmiştir. Alanyazın incelemesinde ve öğrencilerin yazdıkları metinlerden faydalanılarak 34 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğe nihai hâli verilmeden aday maddelerin olduğu geniş ve kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur (Devellis ve Thorpe, 2017).
2. *Kapsam Geçerliği ve Görünüş Geçerliği Sağlamak Amacıyla Uzman Görüşü Alma:* Yazım ve anlatım açısından değerlendirmesi için bir dil uzmanından görüş alınmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanı altı akademisyenden görüş

alınmıştır. Bu amaçla araştırmacı “Uzman Değerlendirme Formu” oluşturmuştur. İlgili formda madde havuzdaki maddeler için “uygun”, “değiştirilerek kullanılabilir” ve “uygun değil” ifadeleri yer almaktadır. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde madde havuzunda yer alan maddelerden bazıları elenmiş, bazıları yeniden düzenlenmiştir. Bireylerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “katılıyorum (3)”, “kısmen katılıyorum (2)”, “katılmıyorum (1)” şeklinde Likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi ölçeklerde katılımcılara bir dizi tutum cümlesi sunulur ve onlar da bir ölçek kullanarak her bir dereceye ne kadar katıldıklarını belirtirler. Eğer mümkünse maddeler, ‘katılıyorum’ maddelerinin yüzde 50’si pozitif, yüzde 50’si negatif tutumu temsil edecek biçimde seçilir. (Hogg ve Vaughan, 2014:194).

3. *Taslak Formun Oluşturulması*: Her tutumun bir yönü vardır. Tutumun konusuna karşı olumlu ya da olumsuz tepki eğilimi söz konusudur (İnceoğlu, 2011:56). Bu nedenle taslak ölçekte olumlu ve olumsuz tepkileri ölçmeye yönelik maddeler yazılmıştır. Taslak ölçek formunda yer alan 34 maddeden 18 adet madde olumlu ve 16 adet madde olumsuz cümlelerden oluşmaktadır. Olumlu ve olumsuz cümlelerin belirli bir düzen içinde verilmemesine dikkat edilmiştir. Likert tipi bir ölçek geliştiriliyorsa bu ölçekteki maddelerin yarısı olumlu yarısı olumsuz olduğu için olumsuz maddelere verilen cevapların düzeltilmesi gerekir (Tavşancıl, 2018:180). Faktör analizine veriler hazırlanırken olumsuz maddelerin puanları ters çevrilerek yeniden puanlanmıştır.

4. *Ön Uygulama Yapılması*: Araştırmaya dâhil olmayan bir sınıfta yer alan 22 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin madde havuzunda yer alan maddelere verdikleri tepkiler dikkate alınarak herhangi bir maddenin değiştirilmesine gerek olmadığına karar verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanarak çalışmaya gönüllü olanlar ile çalışma yürütülmüştür. Yapılan bu araştırmanın yazılı, sınav ya da not verilecek bir çalışma olmadığı, yalnızca öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerini (tutumları) ortaya çıkarmayı amaçladığı öğrencilere açıklanmıştır. Kâğıtlara isim

yazılmayacağı, toplanan kâğıtların yalnızca araştırmacıda kalacağı uygulama öncesinde öğrencilerle paylaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce toplanan veri araçları incelenmiştir. Tüm maddeleri cevaplanmayan, aynı soruya birden fazla yanıt verilen 24 kâğıt analizden çıkarılmıştır. Verileri tam olan toplam 494 öğrenciden gelen cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılırken SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin [KMO] katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için varimax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktörler literatürden de yararlanılarak adlandırılmış ve yorumlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği ve toplam güvenilirlik için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğini sağlamak amacıyla madde test korelasyonları tespit edilmiştir. Ayrıca AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA kapsamında AMOS paket programı kullanılmış ve AFA da ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. AFA, Cronbach Alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu ve %27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki farkların hesaplanmasında SPSS istatistik programı; doğrulayıcı faktör analizinde ise SPSS AMOS programı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için izlenen basamaklar Tablo 1’de özetlenmiştir:

**Tablo1.** Geçerlik ve Güvenirlik Sürecine İlişkin İzlenen Basamaklar

Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin gerçekleştirilen işlemler	
1. <i>Kapsam geçerliği</i>	Uzman görüşü ve alanyazın taramasının gerçekleştirilmesi.
2. <i>Temel bileşenler analizine uygunluk</i>	Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının ve Barlett Sphericity testinin uygulanması.
3. <i>Yapı geçerliği (AFA)</i>	Açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi (SPSS)

4. Madde geçerliği	Madde test korelasyonlarının hesaplanması.
5. İç tutarlılık güvenilirliği	Cronbach Alfa değerinin hesaplanması.
6. Yapı geçerliği (DFA)	Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi (AMOS)
7. İç tutarlılık	%27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız t testi yapılması (SPSS)

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları, açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ve güvenilirliğine ilişkin bulgular başlıkları altında organize edilerek sunulmuştur.

### Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliğini belirlemek ve maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek için “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi değerleri hesaplanmıştır. KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testine ilişkin analiz bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları

KMO katsayısı		.878
	Ki- kare	1183.142
	df	55
Bartlett Küresellik Testi	p	.000

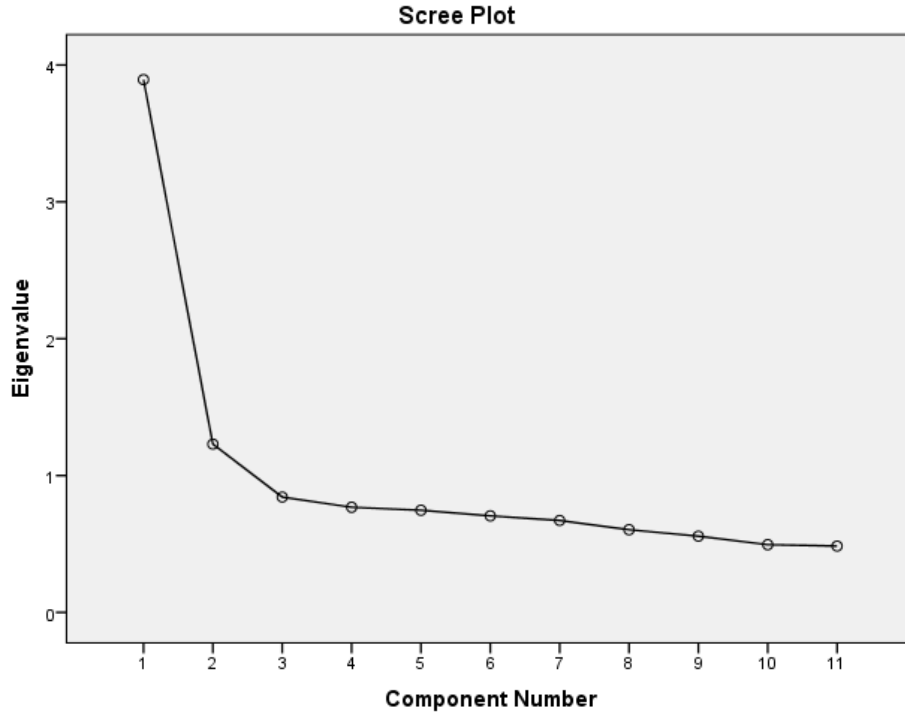
Yapılan analiz sonucu KMO değeri .878 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi sonucu elde edilen ki-kare test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2=1183,142$ ;  $df=55$ ;  $p < .000$ ). p değerinin 0,05 anlamlılık derecesinden düşük olması değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 79). KMO değerinin .90 ve yukarısı faktör analizine uygunluk açısından mükemmel seviye, .80 ise değerli seviye, .70 ise orta



seviyedir (Kaiser, 1974). Analiz sonucu elde edilen KMO değeri .878 ile oldukça iyi bir düzeydedir.

Açımlayıcı faktör analizinde, gerçek yapısı bilinmeyen bir kuramsal yapı, ona dönük geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanılarak açıklanmaya çalışılır (Kan, 2019:84). İlk yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 (Shevlin ve Lewis, 1999) olmasına dikkat edilmiştir. AFA sonucunda maddelerin özdeğeri 1'den büyük sekiz faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Sekiz faktörlü yapıda bazı maddelerin birden fazla faktöre yük verdiği ve bazı maddelerin yük değerlerinin .40'un altında olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2014: 134-135) çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddenin binişik madde olarak tanımlandığını ve ölçekten çıkartılmasının düşünülebileceğini ifade etmiştir. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür, ancak sınırlı sayıda madde için yük değeri 0.30' a kadar indirilebilir. Ayrıca birden fazla faktörde yer alma konusunda maddeler arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt görülmektedir (Tavşancıl, 2018:50). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında madde yük değerinin en az .30 düzeyinde tutulması önerilebilir. Ancak daha güçlü bir yapı oluşturulmak isteniyorsa faktör yükünün daha yüksek bir değer alması önerilir (Seçer, 2015:166). Yapılan bu araştırmada faktör yük değeri olarak .40 referans alınmıştır.

Binişik maddeler ve .40 yük değerinin altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrar AFA yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 34 maddelik taslak ölçekten 23 madde çıkarılmış geriye M1, M5, M8, M9, M17, M19, M20, M23, M25, M26, M29 numaralı 11 madde kalmıştır. Yapılan AFA sonucunda 34 maddeden geriye kalan 11 maddenin kaldığı ve bu maddelerin 2 faktör altında toplandığı görülmüştür. 2 faktörlü yapıya ait öz değerler Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.**Faktörlere İlişkin Özdeğerler

Faktörlerin önem dereceleri ve ağırlığına ilişkin bilgi veren özdeğerin birinci faktör için 3,893 ve ikinci faktör için 1,230 olduğu görülmüştür. Faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak .40 alınmıştır. Tablo 3'te kalan 11 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin (HBDTÖ) AFA'ya İlişkin Bulgular

Madde No	Faktör Kovaryans	Faktör-1 Yüğü	Rotasyon Sonrası Faktör Yüğü		Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
			Faktör 1	Faktör 2	
M5	.520	.579	.719		.464
M20	.521	.607	.714		.492
M1	.481	.621	.671		.498
M9	.362	.559	.568		.429

M25	.365	.577	.553	.474
M29	.309	.661	.499	.463
M23	.614	.568	.780	.468
M19	.619	.645	.764	.546
M8	.460	.542	.664	.447
M26	.451	.661	.525	.582
M17	.421	.634	.521	.536
Kaiser Meyer Olkin (KMO) ölçek geçerliği				.878
Barlett Küresellik testi Ki Kare				1183.142
p değeri				.000

AFA sonucuna göre birinci faktöre ait yük değerleri .719 ile .499, ikinci faktöre ait yük değerleri ise .780 ile .521 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin yer aldığı faktörler literatür ışığında üç alan uzmanının da görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve birinci faktör “olumlu tutum”, ikinci faktör ise “olumsuz tutum” olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te bu faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri ve faktörde yer alana maddelere yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeğin (HBDTÖ) Faktörlerinin Adlandırılması

Faktörün Adı	Maddeler	Faktörün Açıklayıcılığı
Olumlu Tutum	M5 Hayat bilgisi kitabındaki etkinlikleri severek yaparım.	%24,899
	M20 Hayat bilgisi dersinde mutlu olurum.	
	M1 Hayat bilgisi dersini seviyorum.	
	M9 Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.	
	M25 Hayat bilgisi dersini dikkatle dinlerim.	
	M29 Hayat bilgisi dersinin konularını merak ederim.	
Olumsuz Tutum	M23 Hayat bilgisi dersindeki etkinliklere katılmak istemem.	%21,673
	M19 Hayat bilgisi ödevlerini yapmak istemem.	
	M8 Hayat bilgisi konularını öğrenmek istemem.	
	M26 Hayat bilgisi kitabı hiç ilgimi çekmez.	

M17	Hayat bilgisi dersi benim için önemsizdir.		
		Toplam varyans	%46,572

Tablo 4' te AFA'ya ait faktör yük değerleri her faktör için yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Tablodaki faktör yüklerine göre geliştirilmekte olan ölçeğin 11 madde ve 2 faktörde toplandığı görülmektedir. Birinci faktör 6, ikinci faktör ise 5 maddeden oluşmaktadır. Faktörü oluşturan maddeler incelenerek, birinci faktör “olumlu tutum”, ikinci faktör “olumsuz tutum”, olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün varyansın % 24,899’ünü, ikinci faktörün %21,673’ünü açıkladığı, tüm bileşenlerden oluşan faktörün ise toplam varyansın %46,572’sini açıkladığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyans oranı yeterli görülmektedir (Başol, 2020:325).

Nihai formunda 11 madde kalan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan ise 33’tür. Ölçekten alınan düşük puanlar hayat bilgisi dersine yönelik düşük tutumu, alınan yüksek puanlar ise yüksek tutum olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar çok düşükten çok yükseğe doğru üç farklı düzeyde değerlendirilecek olursa da Kan (2019:374)’ın önerdiği formüle göre  $[(33-11)/3]$  grup aralık katsayısı 7.3 olmalıdır. Bu katsayı 7’ye yuvarlanabilir. Dolayısıyla ölçekten alınan;

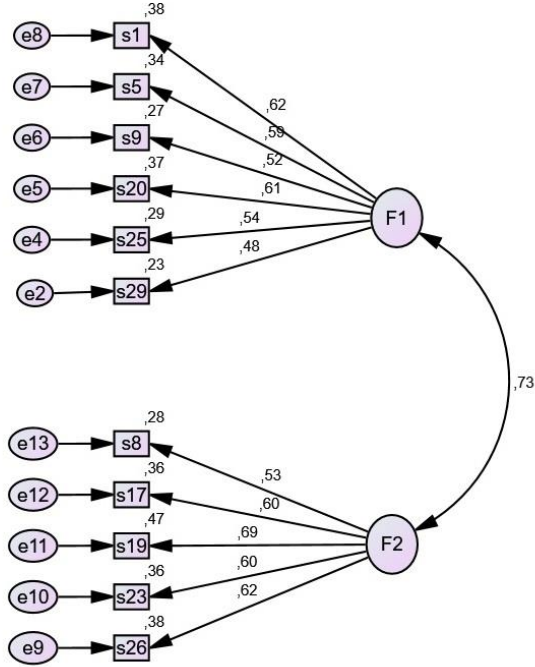
11 ile 18 arasındaki puan **düşük düzeyde** tutuma,

19 ile 26 arasındaki puan **orta düzey** tutuma ve

27 ile 33 arasındaki puan ise **yüksek düzeyde** tutuma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### **Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Açımlayıcı faktör analizi sonrası ortaya çıkan iki boyutlu yapının uyumunun kontrol edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2.DF

Şekil 2 yer alan Faktör 1 (Olumlu Tutum) ile Faktör 2 (Olumsuz Tutum) arasında korelasyon incelendiğinde .73 düzeyinde ilişki söz konusudur. Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması bu iki alt faktörün hayat bilgisi dersine yönelik tutumun bileşeni olduğunu göstermektedir (Kan ve Akbaş, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için chi-square ( $\chi^2$ ), Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), Normed Fit Index (NFI), Comparative Fit Index (CFI) Goodness of Fit Index (GFI), GFI (Goodness of Fit Index), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) ve Incremental Fit Index (IFI) değerlerine bakılmıştır. Tablo 5'te Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği'ne (HBDTÖ) İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri verilmiştir.

**Tablo 5.** Ölçeğin (HBDTÖ) Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	HBDTÖ
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.048
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.924
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.958
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.968
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.952
$\chi^2/df$	$0 < \chi^2/df < 3$		2.115

Tablo 5'te yer alan uyum indekslerine bakıldığında bu çalışmada elde edilen  $\chi^2/df$  değerinin 2.115 olduğu görülmüştür.  $\chi^2/df$  değerinin 3'ün altında olması iyi uyuma, 3 ile 5 aralığında olması ise kabul edilebilir uyuma (Gürbüz, 2019:38); bu sonuç, DFA'nın istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyumu olduğuna işaret etmektedir. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir ve .90 üzeri iyi uyumu, CFI değerinin 0.90 ve üzeri olması iyi uyumu gösterir. AGFI değeri .95 üzeri ise mükemmel uyuma işaret eder. NFI 0 ile 1 arasında değişir .90 ve .94 arası değerler kabul edilebilir uyumdur. RMSEA değerlerinin ise 0.05 altında olması iyi uyumdur (Sümer, 2000). Bunun yanı sıra tabloda yer almayan ve örneklem büyüklüğünü dikkate alan IFI değerinin .95 ve üzerinde iyi bir uyumu sergilediğine işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Bu çalışmada IFI değeri .958 bulunmuştur ve bu da iyi bir uyumu göstermektedir.

Tablo 5'te verilen modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre RMSEA, GFI, AGFI değerleri iyi uyum düzeyinde iken NFI, CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu uyum iyiliği katsayılarının değerlendirilmesine göre AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü "olumlu tutum" ve "olumsuz tutum" boyutlarının DFA ile doğrulandığını göstermektedir.

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenirliliği ile ilgili olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ile hesaplanmıştır. Faktörlere ait güvenirlilik katsayıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Ölçeğin (HBDTÖ) Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Faktör adı	Maddeler	Cronbach Alpha ( $\alpha$ )
Birinci Faktör	Olumlu Tutum	M5	.720
		M20	
		M1	
		M9	
		M25	
		M29	
İkinci Faktör	Olumsuz Tutum	M23	.738
		M19	
		M8	
		M26	
		M17	
Ölçeğin Geneline ait Cronbach Alpha			.811

Ölçekteki tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .811, ölçeğin birinci faktörü olan “olumlu tutum” için .720, ikinci faktör olan “olumsuz tutum” için .738 olduğu görülmüştür. Cronbach’s Alpha değerinin .70’ in üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2014:183; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 89). Bu sayısal veriler elde edilen ölçeğin hem alt boyutlarda hem de genelinde yeteri derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı için %27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki fark bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. İç tutarlık ölçütüne dayalı madde seçme işlemi, denenen ölçek puanları dağılımının iki ucundaki % 27 lik alt ve % 27 lik üst gruptaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilir. Bu ölçütlerle her madde için madde puanları dağılımı incelenir. Her madde için, üst gruptaki öğrencilerin madde puanları ortalaması ile alt gruptaki öğrencilerin madde puanları ortalaması arasındaki farkın manidarlığı t-testi ile sınanır (Tezbaşaran, 2008:33). Yapılan analizin bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Ölçeğin %27 Alt ve %27 Üst Grupların Madde Puanları Arasındaki Farka İlişkin Yapılan Bağımsız t Testi Bulguları

Madde	Grup	$\bar{x}$	s	t	p
M1	Alt grup	2,6493	,64022	-3,225	,001
	Üst grup	2,8582	,39074	-3,225	,001
M5	Alt grup	2,5000	,71240	-5,492	,000
	Üst grup	2,8806	,36880	-5,492	,000
M8	Alt grup	1,3806	,70225	-6,056	,000
	Üst grup	1,9851	,91754	-6,056	,000
M9	Alt grup	2,4403	,74097	-3,686	,000
	Üst grup	2,7388	,57425	-3,686	,000
M17	Alt grup	1,2463	,60619	-4,436	,000
	Üst grup	1,6418	,83534	-4,436	,000
M18	Alt grup	1,7313	,86853	-7,935	,000
	Üst grup	2,5149	,74324	-7,935	,000
M19	Alt grup	1,2388	,53704	-6,115	,000
	Üst grup	1,8060	,92969	-6,115	,000
M20	Alt grup	2,4179	,73881	-5,192	,000
	Üst grup	2,8060	,45019	-5,192	,000
M25	Alt grup	2,5149	,70161	-4,422	,000
	Üst grup	2,8358	,46200	-4,422	,000
M26	Alt grup	1,3134	,64211	-3,193	,002
	Üst grup	1,5896	,76790	-3,193	,002
M29	Alt grup	2,2463	,85345	-4,804	,000
	Üst grup	2,6866	,63029	-4,804	,000

Ölçekte madde toplam puanı en düşük olan 134 öğrencinin (%27 alt grup) ve madde toplam puanı en yüksek olan 134 öğrencinin (%27 üst grup) her bir soru için madde puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma grubunun %27 alt ve %27 üst grupların her bir madde puanları arasındaki farkın manidar olduğu ( $p < .0005$ ) belirlenmiştir. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı olması testin iç tutarlığının olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2014:183).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütülen bu araştırmanın amacı ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirilirken alanyazın



taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alındıktan sonra taslak form oluşturulmuş ve ön uygulama yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için geçersiz ve eksik yanıtlar çıkarıldıktan sonra kalan 494 öğrenciye ait yanıtlar analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için öncelikle AFA, bulunan yapının doğrulanması amacı ile de DFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür.

Bir nesneye yönelik olarak eğer tepkisizlik söz konusu değilse, bireylerin eğilimlerinin yaklaşma ya da uzaklaşma, pozitif ya da negatif yönlü olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda faktörleri oluşturan maddeler, literatürde yer alan diğer tutum ölçekleri de incelenerek ve üç alan uzmanının da görüşleri alınarak, altı maddeden oluşan birinci faktör “olumlu tutum”, beş maddeden oluşan ikinci faktör ise “olumsuz tutum” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin nihai formu 11 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %24.899’unu, ikinci faktör ise toplam varyansın %21.673’ünü açıklamaktadır. Ölçekte yer alan faktörlerin ise toplam varyansın %46,572’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyans oranı yeterli (Başol, 2020:325) olduğundan ölçeğin açıklayıcılığı kabul edilebilir düzeydedir.

AFA ile bulunan yapının doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucundaki uyum indeks değerlerine bakılmış ve modelin verileriyle uyum içerisinde olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği için bakılan AFA ve DFA analizinden elde edilen bulgulara göre de iki faktörlü bu ölçeğin geçerli olduğu söylenilebilir. Güvenirlik için Cronbach-Alfa katsayıları hesaplanmış ve %27 alt ve %27 üst gruplar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayat bilgisi dersine yönelik hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait sonuçlar, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tutumların davranışları tahmin edebilme yeteneği pek çok araştırmannın ve teorinin ana odak noktası olmaya devam etmektedir (Ajzen, 2001:42). Bir nesneye yönelik olan tutumun belirlenmesi bireylerin o nesneye yönelik davranışlarını bilmemize de imkân sağlar. Eğitim alanında ise derslere yönelik tutumların tespit edilmesi, öğrencilerin bu derslere ilişkin davranışlarının yordanmasını sağlayabilir. Bu bağlamda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bu ölçeğin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların belirleyeceği davranışları tahmin etmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu ölçek geliştirilirken çalışma grubu olarak yalnızca ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Ölçek üçüncü sınıf dışındaki grupların tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacaksa, o gruplardan elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır. Geliştirilen bu ölçek öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ile diğer değişkenler (öğrenme stilleri, diğer derslerdeki akademik başarılar, diğer derslere yönelik tutumlar gibi) arasındaki ilişkilerin incelediği araştırmalarda kullanılabilir.

Bu ölçek geliştirme çalışması Niğde ili Çiftlik ilçesinde yer alan üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalara öneri olarak farklı bölgelerde yaşayan sosyoekonomik düzeyi farklı olan öğrencilere ölçek uygulanmalı ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılarak, sonuçları mevcut ölçek ile karşılaştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ajzen, I. (2001). *Nature and operation of attitudes*. Annual Review of Psychology, 52:27–58.
- Allport, G.W. (1935). Excerpted from an article in C. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology, Clark University Press, Worcester, Mass.
- Arul, M.J. ve Misra, S. (1977). Measurement of attitudes. Indian institute of management ahmedabad.  
[http://vsir.iima.ac.in:8080/jspui/bitstream/11718/1288/1/WP%201977\\_158.pdf](http://vsir.iima.ac.in:8080/jspui/bitstream/11718/1288/1/WP%201977_158.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Anderson, L. W. (1991). Tutumların ölçülmesi. Çev. Nükhet Çıkrıkçı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 241-250.
- Başol, G. (2020). *Araştırmacılar için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilge, F. (2015). Gestalt ve insancıl öğrenme yaklaşımı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 273). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Devellis, R. F. ve Thorpe, C. (2017). Scale development: Theory and applications (5. Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135–156.
- Durmuş, B., Yurtkoru S.E. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS’le veri analizi*. Beta yayınları (5. Baskı). İstanbul.
- Gültekin, M. (2015). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.
- Hogg, M.A. ve Vaughan, G.M. (2014). *Sosyal psikoloji*. (Çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez) Ankara: Ütopya
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. (6. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. doi: 10.1007/BF02291575
- Kan, A. (2019). *Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler*. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2019). *Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler*. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kan,A., ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Kaya, E. (2020). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: PegemAkademi.
- Kaya, E. and Bayram, H. (2021). Examining the relationship between the social studies lesson in Turkey and Decroly's integrated education system. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 483-504.  
DOI: 10.18039/ajesi.786992
- King, L.A. (2021). *Psikoloji bilimi*. Çeviri Editörü ( Öztürk, A., Kurt, M. ve İnözü M.). Ankara: Palma Yayınevi
- MEB, (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Oker, D. ve Tay, B. (2020). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* , 10(2), 731-756, doi: 10.23863/kalem.2020.173
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shevlin, M.E., ve Lewis, C.A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.  
[http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM\\_TPY.pdf](http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M. ve Özalp, M. T. (2021). *İlkokulda hayat bilgisi öğretimi*. H. Akyol ve A. Avşar Tuncay (Ed.), *İlkokulda eğitim ve öğretim içinde* (s.187-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tay, B. (2017). *Hayat bilgisi: hayatın bilgisi*. B. Tay, (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (1-42). Ankara: Pegem.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. 3. Sürüm, e-kitap, Türk Psikologlar Derneği,Mersin.  
[https://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_%C3%96l%C3%A7ek\\_Haz%C4%B1rlama\\_K%C4%B1lavuzu](https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu) adresinden erişilmiştir.
- Zayimoğlu-Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.

## SUMMARY

### **Purpose**

Life studies lesson is based on the axis of home, family, school and environment in accordance with the life experienced by the child. Considering the aims of the life studies course, it is important to measure the attitudes towards life science course. There are two measurement tools to measure students' attitudes towards life science course found in the literature (Zayımoğlu Öztürk & Coşgun, 2015, Oker & Tay, 2020) These studies were conducted with second grade and third grade students. But this study was conducted with only third grade students. The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to measure the attitudes of third grade primary school students towards the life science lesson.

### **Method**

The form created to determine the validity and reliability of the developed scale was applied to 494 third grade students in Çiftlik district of Niğde province. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to determine the construct validity.

Life science scale development process consisted of the following stages:

- Literature review and creating an item pool
- Receiving expert opinions for content and face validity
- Creation of the draft form
- Pilot implementation
- Analyzing the construct validity and reliability

IBM SPSS Statistics was used for the exploratory factor analysis and to calculate Cronbach's Alpha coefficient, item-total correlations, and the difference between the item scores of the high-low-27-percent groups; whereas, confirmatory factor analysis was performed with the IBM SPSS Amos program.

### **Results**

The exploratory factor analysis results revealed that the scale comprises 2 factors and 11 items. The sub-dimension "positive attitude" consists of 6 items, "negative attitude" consists of 5 items. However, it was determined that the scale explained 46,572% of the total variance.

Fit indexes ( $\chi^2/df=2.115$ ,  $CFI=0.958$ ,  $GFI=0.968$ ,  $AGFI=0.952$ ,  $RMSEA=0.048$ ) obtained by confirmatory factor analysis were found to be good and acceptable; therefore, the two-factor structure of the scale was confirmed. In addition, confirmatory factor analysis was also performed regarding the validity of the scale, and as a result of the analysis, the 2-factor structure was confirmed.

The Cronbach's Alpha coefficient examined for the reliability of the scale was calculated as .811 and the item-total correlations were determined to be over .40. The alpha reliability coefficient for the "positive attitude" sub-dimension was .720 and the alpha reliability coefficient for the

"negative attitude" sub-dimension was .738. Plus, the variance between the item scores of the high-low-27-percent groups was found to be significant.

As a result of the findings, it was revealed that the scale measures the attitudes of the third grade students towards the life science lesson in a valid and reliable way. We believe that the developed scale in this study would guide further studies and provide a valuable contribution to the literature.

While developing this scale, only primary school third grade students were used as the study group. If the scale will be used to determine the attitudes of groups other than the third grade, validity and reliability studies of the data to be obtained from those groups should be carried out. This developed scale can be used in studies examining the relationships between students' attitudes towards the life studies course and other variables (learning styles, academic achievements in other courses, attitudes towards other courses).

### ORCID

Gonca DEMİRTAŞ ŞENEL  ORCID 0000-0002-0043-9879

Prof. Dr. Bekir BULUÇ  ORCID 0000-0001-8160-5260

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan Niğde ili Çiftlik ilçesindeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine teşekkür ederiz.

### Çatışma Beyanı


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

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırmada araştırma etiği ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 16.02.2021 tarih ve E-77082166-302.08.01-36409 sayılı etik kurul onayı ile yürütölmüştür. Etik Kurul Onayı Ek-1'de verilmiştir.

**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.02.2021-E.36409



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-36409  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 25.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 13952 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Gonca DEMİRTAŞ ŞENEL'in, Prof.Dr.Belir BULUÇ'un** danışmanlığında yürüttüğü "*İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 16.02.2021 tarih ve 03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve kararın ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bülgelerinizi ve gereğini rica ederim.

Arştırma Kod No: 2021 -217

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**  
Komisyon Başkanı


Ek:1 Liste

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Belge Doğrulama Kodu: 3E2ZLAP758 Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Ensiyet Mahallesi Bandırma Caddeesi No:51 06560 Yenimahalle ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 24 76  
İnternet Adresi: <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
E-posta Adresi: [etikkomisyon@b01.kap.tr](mailto:etikkomisyon@b01.kap.tr)

Bilgi İçin: Burak Çirak  
Genel Etnik Sorumlusu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.





**Ek 2.** Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1. Hayat bilgisi dersini seviyorum.			
2. Hayat bilgisi kitabındaki etkinlikleri severek yaparım.			
3. Hayat bilgisi konularını öğrenmek istemem.			
4. Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.			
5. Hayat bilgisi dersi benim için önemsizdir.			
6. Hayat bilgisi ödevlerini yapmak istemem.			
7. Hayat bilgisi dersinde mutlu olurum.			
8. Hayat bilgisi dersindeki etkinliklere katılmak istemem.			
9. Hayat bilgisi dersini dikkatle dinlerim.			
10. Hayat bilgisi kitabı hiç ilgimi çekmez.			
11. Hayat bilgisi dersinin konularını merak ederim.			





## High School Students' User Skills Concerning Force and Motion Graphs\* \*\*

### Lise Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusuna Yönelik Grafik Kullanma Becerileri

Betül Şeyma YELTEKİN ATAR<sup>1</sup>, Işıl AYKUTLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, e-posta: betulseymayeltekin@gmail.com

<sup>2</sup>Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, e-posta: aykutlu@hacettepe.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 15.11.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 30.01.2023*

#### ABSTRACT

*In this study, the aim was to examine Year 11 students' skills of reading-interpreting and drawing graphs of force and motion and to lay bare the relationship between graph reading-interpretation and drawing graphs. Conducted in the survey model, the study was realised with the participation of 209 Year 11 students studying at Anatolian high schools in Ankara. Graph Reading and Interpretation Skills Test (GRIST) which includes 13 multiple-choice items and Graph Drawing Skills Form (GDSF) which includes 5 open-ended items were used as data collection tools. At the end of the study, it was determined that students have an intermediate level of success in reading and interpreting graphs while they have a low level of success in drawing graphs. It was concluded that students' graph reading and interpretation skills and their graph drawing skills are related to one another.*

**Keywords:** *Graph reading-interpretation, graph drawing, physics education.*

#### ÖZ

*Araştırmada, kuvvet ve hareket konusuna yönelik lise 11. sınıf öğrencilerinin grafik okuma-yorumlama ile grafik çizme becerilerini incelenmesi ve grafik okuma-yorumlama ve grafik çizme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yürütülen çalışma, Ankara*

---

\* **Reference:** Yeltekin Atar, B. Ş. & Aykutlu, I. (2023). High school students' user skills concerning force and motion graphs. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(1), 211-242.

\*\* This paper was produced from the part of the first author's master's thesis of prepared under the supervision of the second author.

il merkezinde yer alan Anadolu Liselerinde öğrenim gören toplam 209 11. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 13 maddeden oluşan çoktan seçmeli Grafik Okuma ve Yorumlama Beceri Testi (GOYBT) ve beş maddeden oluşan açık uçlu Grafik Çizme Beceri Formu (GÇBF) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin grafik okuma ve yorumlamada orta düzeyde, grafik çizmede ise düşük düzeyde başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerileri ile grafik çizme becerileri birbirleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Grafik okuma-yorumlama, grafik çizme, fizik eğitimi

## INTRODUCTION

Physics has always been considered to be a difficult class to understand or teach because it includes more abstract subjects than other classes (Bozkurt, 2008; Kolçak et al., 2014; Tarakçı, 2016). To make this course more effective and more easily understandable graphs can be used which present a visual table by bringing together verbal and numerical information (Aydın & Tarakçı, 2018; Tarakçı, 2016). In order for graphs, which can be used to express the relationship between different concepts of physics, to be used appropriately, the students' graphs reading-interpretation and graphs drawing skills should be sufficiently developed. (McKenzie & Padilla, 1986; McDermott, Rosenquist, & van Zee, 1987; Ateş & Stevens, 2003; Bektaşlı, 2006; Lowrie & Diezman, 2007; Demirci & Uyanık, 2009; Uyanık, 2007; Gültekin & Nakiboğlu, 2016). Used for visually showing the relation between data or present data that are either too much or too complex to show in a text, graphs have a significant place both in daily life and in all disciplines (Bayazıt, 2011; Slutsky, 2014; Wang et al., 2012).

In order for graphs use to be effective in learning, people should already have skills to use graphs. Kwon (2002) divides graphing skills into three general categories. These are interpretation skills, modelling skills, and transformation-drawing skills. The skill to interpret a graph is included under the graph usage skill, and it denotes the ability to verbally express a given graph. Modelling skill, which is another graph usage skill, refers to the ability to draw a graph of an observed phenomenon. The final graph usage

skill is transformation-drawing skill, and it is defined as the ability to draw a graph belonging to an event based on another event observed before. An example for this is the ability to transform-draw a velocity-time graph from a position-time graph (Demirci & Uyanık, 2009; Murphy, 1999). Studies show that students have several difficulties with graphs: they tend to draw line graphs when drawing graphs or interpreting already drawn ones; they also expect to see smooth, symmetrical, and continuous graphs; they have a tendency to start the graph at the point of origin; they usually view graphs as pictures rather than as something that shows the relationship between variables; they tend to reverse the x and y coordinates; and they misread scales (Hadjidemetriou & Williams, 2002; Kwon, 2002). In a study by Tairab & Al-Naqbi (2004), which was conducted to lay bare students' skills of drawing, reading, and interpreting graphs, it was determined that students do not have sufficient knowledge and skills when it comes to interpreting graphs. Moreover, drawing a graph is usually considered to be more difficult than reading-interpreting a graph.

When the literature is examined, it can be seen that students ranging from primary education (Friel & Bright, 1995; DiSessa, Hammer, Sherin & Kolpakowski, 1991; Lai et al., 2016; Sezgin-Memnun, 2013; Peterman et al., 2015), secondary education (Ateş and Stevens, 2003; Eryılmaz-Toksoy, 2020; Gültekin, 2009; Uyanık, 2007; Wang et al., 2012) to pre-service teachers (Beichner, 1994; Tarakçı, 2016; Taşar, İnceç, Güneş, 2002) have difficulty with the skills of reading-interpreting and drawing graphs. Examining various factors influencing students' interpretation of graphs revealed that visual characteristics of graphs (shape, animation, colour, dimension, and so on), students' knowledge of graphs, and their knowledge of the content of the data in the graph all play a role their interpretation (Friel et al., 2001; Glazer, 2011; Shah & Hoeffner, 2002). Glazer (2011) indicates that the skill to interpret graphs is necessary to understand today's world and to have scientific literacy; but also adds that interpreting graphs is a complex and difficult activity and that it is affected by various factors such as the content of the graph and the person's prior knowledge. It is also seen that mathematical knowledge influences one's ability to read graphs (Friel et al., 2001;

Özgün-Koca, 2008). Friel et al (2001) contend that there are four factors influencing students' understanding of a graph; namely, the purposes for using graphs, task characteristics, discipline characteristics, and reader characteristics. Moreover, some studies show that there is a relationship between students' logical thinking strategies and their graph drawing skills (Berg & Philips, 1994; Wavering, 1989). Other studies define graph literacy in three levels: reading the data, reading the connection between data, and reading beyond data (Charpenter & Shah 1998; Friel & Bright, 1995).

### **Studies on graphs in physics classes**

Studies focusing on the graphs used in physics classes show that students have difficulties reading, interpreting, and drawing graphs. Contending that graphs have an important role in forming the cognitive connections between mathematical equations and mechanical problem solving, Woolnough (2000) argues that skills necessary to solve mechanical problems are related to selecting the appropriate equation, deciding on what the unknown variable is, and re-designing the equation to be solved for this variable. However, he also adds that students have difficulty comprehending the relationship between mathematical processes and physics. Murphy (1999) indicates that students find it difficult to establish the relationship between position, velocity, and acceleration and thus have difficulties with position and velocity graphs. It is pointed out that the difficulties students have with reading, interpreting, and drawing graphs are mostly when it comes to motion graphs (Svec, 1995; Thornton & Sokoloff, 1990). Lai et al., (2016) determined that most students had difficulty in graph reading-interpretation and graph drawing especially in relation to science concepts. Teachers teaching "Science and Technology," who indicate that force and motion are the primary subjects in which students have maths-related difficulties, argue that students experience difficulties reading motion and force graphs and placing them within the formulae, interpreting and drawing graphs (Bütüner & Uzun, 2011). They add that students do not have enough knowledge of the slope of the force or motion graphs. Another finding in the study is that they have problems mostly with mathematical operations when it comes to their skills of drawing, reading-interpreting graphs. A

similar study determines that Year 6 students learn how to draw a graph without really understanding what a graph is and what its uses are (DiSessa, Hammer, Sherin & Kolpakowski, 1991). In his study conducted to determine the difficulties university students have in interpreting kinematical graphs, Beichner (1994) designed the Test for Understanding Graphs in Kinematics (TUG-K) which consists of 20 multiple choice items. Realised with the participation of 895 students, the study concluded that students have difficulties interpreting kinematical graphs. These are as follows: when asked about the velocity of an object, whose position-time graph is provided, at a specific time taking into account the height of a graph at that point instead of calculating the slope; being unable to distinguish variables; and seeing graphs as pictures. In their study which aimed to examine the graph reading skills of students from various class levels, Wang et al. (2012) classified the information presented in the graphs as open information, confidential information, and precise information. At the end of their study, students from different class levels indicated that there are significant differences in reading any type of information but the precise information that requires the use of mathematical tools; students in the same class indicated that there are differences in their reading skills of different types of information. In her study examining the relationship between students' skills for graph drawing and understanding and their skills for interpreting kinematical graphs, Demirci & Uyanık (2009) uses Test for Understanding Kinematical Graphs (TUKG), Test for Drawing, Understanding, and Interpreting Graphs (TDUIG), and Physics Attitude Scale (PAS). At the end of this study in which 501 Year 10 students participated, it was determined that there is a meaningful relationship between students' skills for graph drawing and understanding and their skills for interpreting kinematical graphs. Aydın & Tarakçı (2018) also carried out a study to examine pre-service science teachers' skills for reading, interpreting and drawing graphs about the topics covered in "General Physics I" classes, and they developed a test with three sections consisting of multiple choice, open ended, and true/false questions. At the end of this study in which 244 pre-service teachers participated, it was determined that pre-service teachers had difficulty drawing graphs, determining the origin point of a graph, scaling the axes, merging values, and understanding and interpreting graphs. 20 Year 11



students participated in Eryılmaz-Toksoy's study (2020) which aimed to determine students' skills in explaining, drawing, and interpreting graphs of motion types. As a data collection tool, she developed a test consisting of 10 open-ended questions. At the end of the study, it was determined that there is a meaningful difference in the skills of explaining, drawing, and interpreting graphs of motion types related to kinematics.

### **The Aim and Importance of the Study**

Showing data and interpreting them has become even more significant as the importance is given to the development of scientific process skills, which also include understanding and drawing graphs (Gabel, 1993; Glazer, 2011). It is an undeniable fact that the use of graphs has a specific place especially in physics education. Graphs are important in understanding abstract concepts, especially those in physics which are deemed difficult (Çelik & Sağlam-Arslan, 2012; McDermott et al., 1987; Padilla, McKenzie & Shaw, 1986; Taşdemir, Demirbaş & Bozdoğan, 2005). In this respect, it is important that students' skills in reading, interpreting, and drawing graphs must be at a sufficient level. There are a few studies in Turkey on skills of reading-interpreting and drawing graphs of force and motion (Aydın & Tarakçı, 2018; Demirci & Uyanık, 2009; Eryılmaz-Toksoy, 2020). When the content of these studies is examined, it is seen that there is no study comparing the graph reading-interpretation and graph drawing levels of 11th grade high school students. Carried out to allay this gap in the literature, this study aims to examine high school Year 11 students' skills of reading-interpreting and drawing graphs of force and motion and to lay bare the relationship between graph reading-interpretation and drawing graphs. It is believed that this study will contribute to the literature by measuring students' skills in using graphs of force and motion. To this end, this study sought answers to the following sub problems:

1. What is Year 11 students' reading/interpretation skills level of force and motion graphs?
2. What is Year 11 students' drawing skills level of force and motion graphs?

3. Is there a meaningful relationship between Year 11 students' knowledge of force and motion as subjects and their level of reading/interpreting/drawing graphs?

## **METHOD**

Survey method was used in this study which aims to examine Year 11 students' levels of reading-interpreting and drawing graphs of force and motion and to determine the problems they face, if there are any. Used to determine people's attitudes, thoughts, and the relationships between variables, survey model is a research approach which aims to define and describe a present or past situation by recognising existing conditions. Survey model means defining or observing a subject matter without changing or affecting it (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Karasar, 2002).

### **Participants**

The study was carried out with the participation of 209 Year 11 students enrolled at Anatolian High Schools in Ankara during the 2018-2019 academic year Spring Semester. Schools that were included in the study were selected randomly. Criterion sampling method was used in selecting students from these selected Anatolian High Schools. In criterion sampling, all situations meeting a series of previously determined criteria. Criteria or criterion can be determined by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2006). Having had the teaching of motion and force was taken as the basic criterion in the study. Of the 209 students who constitute the sample of the study, 124 were female (59,3%) and 85 were male (40,7%). In addition, all these students participated in the study on a voluntary basis. To this end, students were given a child/adolescent information form and a parent consent form was procured from their families.

### **Data Collection Tools**

Graph Reading and Interpretation Skills Test and Graph Drawing Skills Form were used as data collection tools in this study which aims to determine high school Year 11

students' level of reading, interpretation, and drawing skills for force and motion graphs.

### ***Graph Reading and Interpretation Test***

While developing the graph reading and interpretation test, related literature and physics textbooks used in classes where the application would be carried out were examined (Demirci & Uyanık, 2009; Döyem et al., 2018; Gür & Yılmaz, 2018; Uyanık, 2007; Tarakçı, 2016). Then, a 20-question question pool was created by examining questions including a graph of force and motion. These questions cover motion at constant acceleration in one dimension, motion at constant decelerating in one dimension, and motion at constant velocity. To ensure content validity of these questions, a table of specifications was formed according to Bloom's revised taxonomy; four academics from physics education and three physics teachers working at state high schools were asked to evaluate the questions in terms of their appropriateness for students' level as well as for the learning outcomes. After this evaluation, the roots of some questions in GDSF were altered and five questions were taken out of the question pool.

### ***Pilot Study Concerning Graph Reading and Interpretation Test***

GRIST pilot study which consists of 15 questions was applied to 200 Year 11 students (93 female -46.5% - and 107 male – 53.5%) enrolled at an Anatolian High School in Ankara during the 2018-2019 academic year Fall semester. It was applied to Year 11 because “Force and Motion” are covered in this year's curriculum. In the item analysis of the questions of graph reading-interpretation skill test, item discrimination indices and item difficulty indices were calculated by formulas. Item analysis results concerning this calculation are given in Table 1.

**Table 1.** Item Analysis Results Conducted by Using Formulae for GRIST after the Pilot Study

Item Number	Upper (27%)	Lower (27%)	* $p_j$	** $r_{jx}$
1	54	34	0,84	0,36
2	37	11	0,36	0,47
3	31	11	0,25	0,36

4	50	13	0,55	0,67
5	10	5	0,1	0,09
6	34	4	0,30	0,50
7	16	7	0,16	0,20
8	32	4	0,26	0,50
9	49	9	0,55	0,70
10	42	7	0,46	0,63
11	54	9	0,63	0,81
12	45	10	0,52	0,63
13	55	10	0,70	0,81
14	51	10	0,65	0,74
15	54	7	0,66	0,85

\* $p_j$ : Item difficulty index

\*\* $r_{jx}$ : Item discrimination power index

Values in Table 1 show that the questions are generally either easy or of medium difficulty. At the end of the item analysis of the test, items 5 and 7 were taken out of the test since their discrimination power was low. In calculating item analysis, the second thing done was to look at item total correlations by using SPSS. Item analysis results concerning this calculation are given in Table 2.

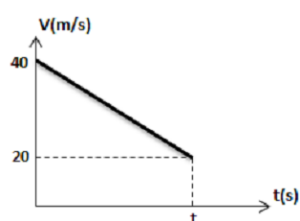
**Table 2.** Item Analysis Results Conducted by Using SPSS for GRIST after the Pilot Study

Item Number	Item Total Correlation
1	0,47
2	0,45
3	0,32
4	0,51
6	0,49
8	0,50
9	0,60
10	0,56
11	0,65
12	0,51
13	0,69
14	0,64
15	0,70

$N=200$

Table 2 shows that total correlations of items in GRIST vary between 0,32 and 0,70. It is known that items whose item total correlation value is 0,30 and higher differentiate students well, items whose item total correlation value is between 0,20-0,30 can be used by editing them if needs be, and items whose item total correlation value is lower than 0,20 cannot be used (Crocker & Algina, 2006; Büyüköztürk, 2007). According to these results, it was concluded that items in the test properly differentiate students in terms of their graph reading-interpretation skills. Moreover, z values of items were examined. Z values of the items were found to be between the -3 and +3 intervals.

Based on these results, GRIST used in the study consists of 13 items. Reliability coefficient of GRIST (its Cronbach Alpha) was calculated as 0,83. This result shows that GRIST is a reliable measuring tool to determine students' graph reading and interpretation skills. Based on the analyses on designing the GRIST and based on experts' opinions, it was decided that it is of intermediate difficulty as a test. The 1st question in GRIST is shown in Figure 1.



The velocity-time graph of a vehicle moving on a straight path is as shown in the figure. **If the displacement of the vehicle in t time interval is 120 meters, what is its displacement until it stops?**

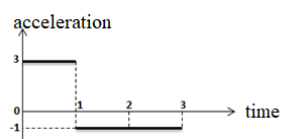
- A)150    B)155    C)160    D)165    E)170

**Figure 1.** 1<sup>st</sup> question in GRIST

### ***Graph Drawing Skills Form***

Related literature and physics textbooks were examined to see how to measure Year 11 students' skills in drawing graphs of force and motion (Demirci & Uyanık, 2009; Döyen

et al., 2018; Gür & Yılmaz, 2018; Uyanık, 2007; Tarakçı, 2016). At the end of this examination, GDSF with four open-ended questions was designed. To ensure GDSF content validity, a table of specifications for questions was formed according to Bloom's revised taxonomy; four academics from physics education and three physics teachers working at state high schools were asked to evaluate the questions in terms of their appropriateness for students' level as well as for the learning outcomes related to force and motion. After this evaluation, the roots of some questions in GDSF were altered and a new question was added. As such, GDSF got its final version with five open-ended questions. Pilot study for GDSF was carried out with 50 Year 11 students. At the end of this pilot study, data obtained through GDSF were analysed according to the following categories included in the Evaluation Rubric for Graph Drawings (ERGD): naming the axes according to variables, writing down the data on graph axes, forming a point on graph axes, and drawing the graph slope. At the end of the pilot study, it was decided that GDSF can measure students' skills of drawing force and motion graphs. The 3rd question in GDSF is shown in Figure 2.



The acceleration-time graph of a vehicle starting from a standstill on a straight path is as shown in the figure. Accordingly, draw the velocity-time graph of the vehicle in the time interval (0-3s).

**Figure 2.** 3<sup>rd</sup> question in GDSF

### Data Analysis

Because the number of students who participated in the study was bigger than 40, it was accepted that the GRIST and GDSF data were fit for normal distribution (Barrett & Goldsmith; 1976; Lumley et al., 2002; Tabachnick & Fidell, 2015). Data collected by GRIST and GDSF were analysed with Pearson Correlation test by SPSS 24.0.

**Data Analysis for Graph Reading and Interpretation Test**

GRIST consists of 13 multiple choice questions. In the analysis, answers given to GRIST were evaluated as correct, incorrect, or blank. Scores received by students were obtained by coding the correct answers as 1, incorrect and blank answers as 0. As such, students' GRIST scores were calculated out of 13 points since there are 13 multiple choice questions in the test. GRIST was a test of intermediate-difficulty, and the average student score was 7,87. Therefore, test scores were categorised as follows: 0-2 points: very low, 3-5 points: low, 6-8 points: intermediate, 9-11 points: good, and 12-13 points: very good (Table 5 and Table 1).

**Data Analysis for Graph Drawing Skills Form**

Each step of drawing the graph related to the questions in GDSF were scored gradationally. To this end, scoring rubric designed by Tarakçı (2016) was used to evaluate students' graph drawings. After obtaining the necessary permits to use the rubric, it was redesigned by adding additional categories and criteria. To check whether the categories and evaluation criteria in the prepared rubric are appropriate or not, three academics specialising in the field of physics education were consulted. Following the corrections and suggestions provided by the experts, the rubric which would be used in the analysis of students' graph drawings was finalised. This rubric can be found in Table 3.

**Table 3.** Rubric for Evaluating Drawings of Graphs

Evaluation Criteria	Categories	Score
<i>Naming the Axes According to Variables</i>	<i>Correct (C):</i> Naming both axes correctly and writing down the units of physical qualities representing the axes in parentheses.	2
	<i>Partially Correct (PC):</i> Naming only one of the axes correctly or not writing down/partially writing down/incorrectly writing down the units of physical qualities of the axes.	1
	<i>Incorrect (I):</i> Naming both axes incorrectly or failing to	0

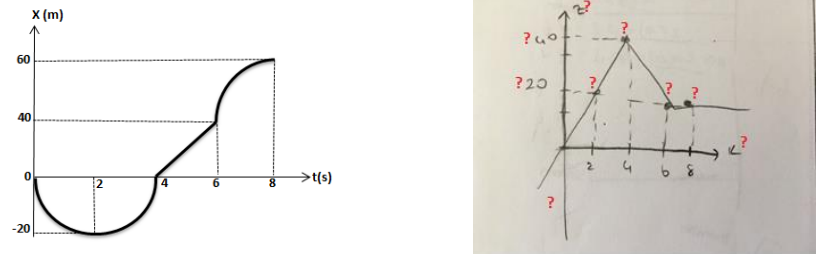
	name either axis.	
	<i>Blank (B)</i> : Leaving the question blank, lack of any drawn graph.	0
	<i>Correct (C)</i> : Correctly writing data on both axes.	2
<i>Writing Down the Data on the Axes of the Graph</i>	<i>Partially Correct (PC)</i> : Writing down only one data group correctly and writing down the other incorrectly.	1
	<i>Incorrect (I)</i> : Incorrectly writing down data on both axes or failing to write down any data.	0
	<i>Blank (B)</i> : Leaving the question blank, lack of any drawn graph.	0
<i>Creating a Point on the Axes of the Graph</i>	<i>Correct (C)</i> : Correctly intersecting the data on the “y” axis with data on the “x” axis and creating a point.	2
	<i>Partially Correct (PC)</i> : Correctly intersecting the data of only one of the axes and making a mistake in the other one.	1
	<i>Incorrect (I)</i> : Incorrectly intersecting data in both axes.	0
	<i>Blank (B)</i> : Leaving the question blank, lack of any drawn graph.	0
<i>Drawing the Curve of the Graph</i>	<i>Correct (C)</i> : Drawing the whole curve of the graph appropriately for the question.	2
	<i>Almost Correct (AC)</i> : Appropriately drawing at least 3-time intervals of the 4-time-interval part of the curve of the graph or at least 2 time intervals of 3-time-interval part.	1.5
	<i>Partially Correct (PC)</i> : Appropriately drawing at least 2-time intervals of the 4-time-interval part of the curve of the graph, or at least 1 time interval of the 3-time-interval part of the curve of the graph.	1
	<i>Incorrect (I)</i> : The whole curve of the graph being inappropriate.	0
	<i>Blank (B)</i> : Leaving the question blank, lack of any drawn graph.	0
<i>Maximum Score to Get for Each Question</i>		8

As can be seen in Table 3, graph drawing stages belonging to each graph in GDSF were scored over 2 points. For the fourth questions, which contains three separate options, each option was evaluated separately, and students' graph drawing scores were calculated out of 56. Since the average score in the GDSF was 19.04, the test scores were defined by the researchers categorized as very low (0-8 points), low (9-23 points), intermediate (24-32 points), good (33-47 points), very good (48-56 points). (See Table 7). The scored sample student graph was presented in Table 4.



**Table 4.** Scored Sample Student Graph

**The expected correct graph expected for the 1<sup>st</sup> question.**      **Graph drawn by S36.**



It was seen that student with the code “S36” misnamed graph axes and failed to get any marks from the “naming the axis according to variables” category; the same student was partially correct in writing down the data on the graph and he received 1 from this category; he created a wrong point on the graph axes and ended up drawing the wrong graph curve and thus received zero in this category. The highest score to be received from each question was 8, and this student got a total of 1 for the first question.

**Ethical Considerations**

This study was carried out with the permission of Hacettepe University Ethics Committee (decision dated 04.09.2018 and numbered 35853172-300). Moreover, permits were received for carrying out interviews and research from Ankara District Directorate of National Education (decision dated 12.10.2018 and numbered 14588481-605.99-E.19187471). (Appendix A).

**FINDINGS**

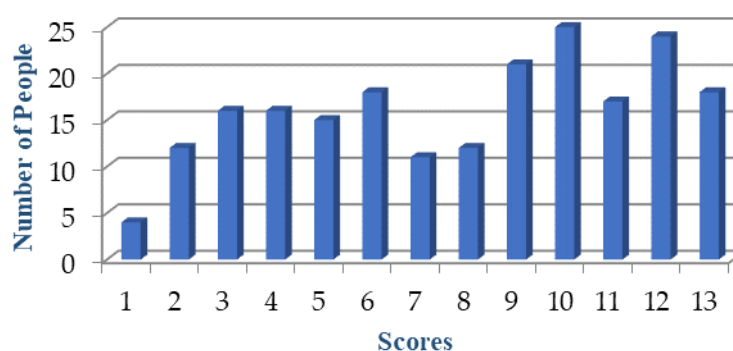
**Findings about the First Sub Problem**

As the first sub problem, this study examined the level of Year 11 students' skills of reading-interpreting graphs of motion and force. To this end, analysis results of the averages and standard deviation values of students' GRIST scores are shown in Table 5.

**Table 5.** Averages and Standard Deviation Values of Students' GRIST Scores

	N	$\bar{X}$	ss
Total	209	7,87	3,54

Since the highest score one can get from GRIST is 13, it can be argued that students are intermediate at graph reading-interpretation as their average score is 7,87 (See Table 5). At the same time, most students had a score higher than the average score of 7,87. Students GRIST scores and their frequencies are given in Diagram 1.

**Diagram 1.** Distribution of Students' Scores in GRIST Questions

Distribution of students' scores in GRIST questions show that there are 18 students (8,61%) who got a full score, which is 13, by answering all questions correctly and there are 4 students (1,91%) who received the lowest score, which is 1. (See. Diagram 1).

Findings concerning the first sub problem show that in the first question, which is the most frequently correctly answered one by the participants (171 students, 81,8%), a velocity-time graph was given, and students were asked how many metres the vehicle would move until it halts (See Table 6). In the third question, which was the least correctly answered one by the students (70 students, 33,3%), a force-time graph was

given, and students were asked about displacement in the 0-3t time interval. When findings were examined, it was determined that there are no questions that were left unanswered by students. Whether questions in GRIST were correctly or incorrectly answered or left black was separately analysed, and findings were presented in Table 6.

**Table 6.** Frequency and Percentages of Each Question in GRIST

Questions	Correct number (f)	%	incorrect number (f)	%
1	171	81.8	38	18,2
2	106	50.7	103	49,3
3	70	33.5	139	66.5
4	127	60.8	82	39,2
5	89	42.6	120	57,4
6	102	48.8	107	51,2
7	150	71.8	59	28,2
8	107	51.2	102	48,8
9	139	66.5	70	33,5
10	130	62.2	79	37,8
11	166	79.4	43	20,6
12	141	67.5	68	32,5
13	149	71.3	60	28,7

When Table 6 is examined, it was determined that 120 (57,4%) of the students in the fifth question and 107 (51,2%) in the sixth question had difficulty in finding the displacement from the acceleration-time graph.

#### **Findings about the Second Sub Problem**

The second sub problem examined in the study is Year 11 students' skill level of drawing graphs of motion and force. Averages and standard deviation values of students' GDSF scores are given in Table 7.

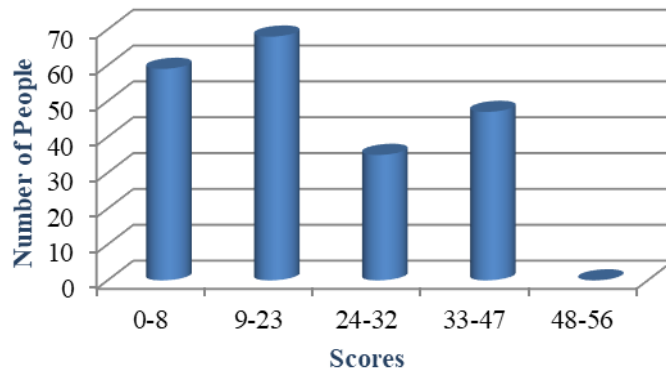
**Table 7.** Students' GDSF Score Averages and Standard Deviation Values

	N	$\bar{X}$	ss
Total	209	19,04	13,4

Since 56 is the highest score to be received from GDSF, it can be argued that with an average score of 19,04, students' graph drawing skills is low (9-23 indicates a low

level). (See table 7). At the same time, it was determined that most students had a score higher than the average score of 19,04.

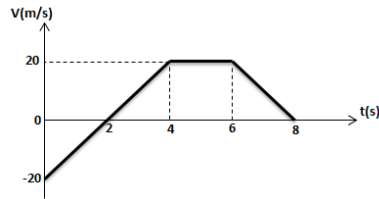
Students' answers to GDSF questions were examined in Table 3 according to GDSF, and findings obtained from this examination were presented. Students GDSF scores were frequencies in these score intervals are given in Diagram 2.



**Diagram 2.** Distributions of Students' GDSF Scores

Distribution of students' GDSF scores show that 59 students (28,22%) got scores within the lowest score bracket (0-8) and 68 (32,53%) received scores in the 9-23 bracket (See Diagram 2). Moreover, no student received a score within the highest score bracket, which is 48-56. It was also seen that none of the students gave a completely correct answer to questions 1, 3, 4b, and 4c; only 1 student (0,47%) answered the second question correctly; 2 students (0,95%) answered 4a correctly, 4 students (1,91%) answered the fifth question correctly. In the fifth question in GDSF, students were asked to draw an acceleration-time graph by using the chart showing the change of velocity with time. Regarding this question, it was determined that rather than drawing a graph by using the data students had difficulty converting one graph to another.

The drawings of the students for the first question in the GDSF, in which the 11<sup>st</sup> grade students were asked to transform the velocity time graph into a position time graph, were examined as an example (See Figure 3.).



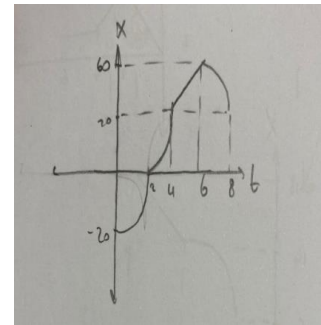
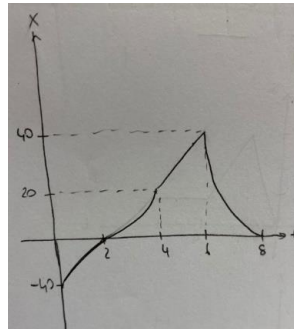
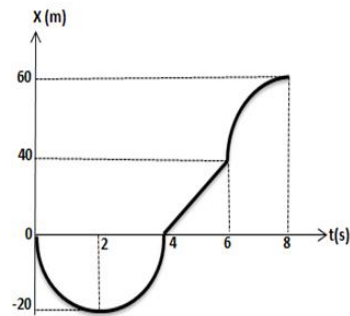
The velocity-time graph of an object, which is at its initial position at  $t=0$  time, in the time interval of (0-8)s is as shown in the figure. Accordingly, draw the position-time graph of the object

**Figure 3.** 1<sup>st</sup> question in GDSF.

The correct graph that is expected to be drawn for the first question from the students participating in the study and the examples of incorrect graphs drawn by the students are given in Table 8.

**Table 8.** Sample Incorrect Graphs Drawn by The Students

The expected correct graph expected for the 1 <sup>st</sup> question.	Graph drawn by S34.	Graph drawn by S70.
---	---------------------	---------------------



Findings about the GRIST and GDSF scores show that students have a low level of success with drawing graphs while they have an intermediate level of success when it comes to graph reading-interpretation.

### **Findings about the Third Sub Problem**

Pearson Correlation test was done for test scores at 0,05 significance level to determine whether there is a statistically significant relationship between students' levels of reading-interpreting and drawing graphs of force and motion.

**Table 9.** Pearson Correlation Test Concerning the Relationship between Students' Graph Reading-Interpreting Skills and their Graph Drawing Skills

The Relationship between reading-interpreting and graph drawing	N	*p	Pearson Correlation
graph and	209	0,000	0,409

Findings concerning the third sub problem show that there is a positive and intermediate relationship between reading-interpreting graphs and drawing graphs (See Table 9).

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

In this study where high school Year 11 students' graph usage skills related to force and motion were examined, it was determined that students have an intermediate level of success in reading-interpreting graphs and have a low level of success in drawing graphs. Similar studies show that students' graph drawing scores are lower than their graph comprehension scores and that their graph reading-interpretation and drawing skills are not at a sufficient level (Aydın & Tarakçı, 2018; Demirci & Uyanık, 2009; Uyanık, 2007; Sezgin-Memnun, 2013; Tarakçı, 2016). It is seen that the students participating in the research show that students have difficulties reading, interpreting, and drawing graphs for velocity-time, acceleration-time, position-time and force-time graphs. Students' answers in GRIST and GDSF show that students had difficulty finding displacement since they did not properly create the acceleration-time graph from

the velocity-time graph. Similarly, Hale (1996) indicated that students find it difficult to find displacement by looking at the velocity-time graph. One reason for their low level of skills related to graph reading-interpretation and drawing can be their lack of enough experience in using graphs (Ercan, Coştu & Coştu, 2018). There are studies in the literature indicating that students should have a certain knowledge of mathematics and subject/field knowledge (Demirci & Uyanık, 2009; Bayazıt, 2011; Bütüner & Uzun, 2011). Moreover, there are also various studies carried out in different disciplines pointing out that knowledge of mathematics impact graph reading-interpretation (Capraro, Kulm & Capraro, 2005; Friel vd., 2001; Kaynar & Halat, 2012; Kieran, 1992; Özgün-Koca, 2008; Sezgin-Memnun, 2013). In the literature, it was also argued that graph interpretation skills are influenced by many factors such as the content of the graph and the person's prior knowledge about it (Glazer, 2011; Shah & Hoeffner 2002). Because graphs are used in mathematics, positive sciences, and social sciences, interdisciplinary studies can be conducted to examine students' graph drawing and reading-interpretation skills. In their study, Aydın & Tarakçı (2018) argued that students do not enjoy subjects containing graphs and have preconceived notions that they cannot successfully work those graphs. In his study, Beler (2009) also contended that students do not like subjects containing graphs. It is thought that students' affective characteristics such as anxiety or interest may affect their graph usage skills. In this respect, it is believed that studies focusing on the relationship between graph usage skills and these affective characteristics should be carried out.

Another result obtained in the study is that there is a positive and intermediate relationship between students' skills of drawing graphs and their reading-interpretation skills of force and motion graphs. Considering other studies in the literature, this is an expected result. Demirci and Uyanık (2009) also got a similar result in their study and found out that there is a positive relationship between kinematical graphs comprehension scores and the ability to draw, understand, and interpret graphs. Tairab & Khalaf Al-Naqbi (2004) contend that students' graph reading-interpretation skills are not as developed as desired and thus are these students do not have good graph drawing

skills, either. Glazer (2011) indicates that reading-interpreting graphs and drawing graphs are related but graphs are complex and difficult activities. In this respect, it is believed that reading-interpreting graphs and drawing graphs should not be considered separately.

### **SUGGESTIONS**

At the end of the study, it was seen that high school students have difficulties in reading, interpreting, and drawing graphs of motion and force. It was determined that students are less successful in drawing graphs than they are in reading-interpreting graphs. Keeping in mind the relationship between scientific process skills and graph reading-interpretation and drawing skills, it is evident that students have not acquired enough graph reading-interpretation and drawing skills even though these skills are included in curriculums (Ministry of Education, 2018). If activities steering students to acquire scientific process skills starting from primary education first stage, then students' skills of graph drawing, reading, and interpretation skills could be enhanced. For this, it is thought that both ready-made graphics and graphic drawings of the students should be included, for example, in showing the relationships between the information in which many data are included in the lessons. It is believed that the graphs that students will draw in order to interpret the relationship between the variables, based on the data, will facilitate conceptual understanding. It is believed that if teachers use pre-prepared graphics in their lessons, they should plan activities that improve their teaching and critical thinking skills so that students can understand the relationships between variables. It is also thought that students' misconceptions about force and motion may be negatively influential in their graph reading-interpretation and drawing. For instance, if a student falsely believes that "an object under the influence of a constant force would move at a constant velocity," it is highly likely that this student will have difficulty reading, interpreting, or drawing velocity-time graphs or even make mistakes. It is believed that studies examining whether there is a relationship between reading-interpreting and drawing graphs and misconceptions, which negatively impact



meaningful learning, would contribute to the field education. There should be more activities in physics classes targeting reading-interpreting and drawing graphs. In this study, students' skills in using graphs of force and motion were examined. However, it is believed that the factors affecting these skills should also be determined, students' skills of reading, interpreting, and drawing graphs related to other physics topics should also be examined. Teachers should emphasise that the questions related to force and motion can be solved by using graphs without resorting to using formulas. In order to attract students' interests, to engage them in graphics and to increase their ability to use them, questions about force and motion can be solved by using graphs first before using formulas.

## REFERENCES

- Ateş, S. & Stevens J. T. (2003). Teaching line graphs to tenth grade students having different cognitive developmental levels by using two different instructional modules. *Research in Science and Technological Education*, 21(1), 55-56. <https://doi.org/10.1080/02635140308339>
- Aydın, A. & Tarakçı F. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafikleri okuma, yorumlama ve hazırlama becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 469-488. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413806>
- Barrett, J.P. & Goldsmith, L. (1976). When is n sufficiently large?, *The American Statistician*, 30(2), 67-70.
- Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Beichner, R. (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs. *American Journal of Physics*, 62, 750-762. <https://doi.org/10.1119/1.17449>
- Bektaşlı, B. (2006). *The relationships between spatial ability, logical thinking, mathematics performance and kinematics graph interpretation skills of 12th grade physics students* [Unpublished master's thesis]. The Ohio State University, Ohio. UMI Number: 3226336.
- Belç, Ş. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili grafikleri okumada ve yorumlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Berg, C. A., & Philips, D.G. (1994). An investigation of the relationship between logical thinking and the ability to construct and interpret line graphs. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 323 – 344.
- Bozkurt, E. (2008). *Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bütünler, S. Ö. & Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 262.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Deneyel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capraro, M. M., Kulm, G. & Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics*, 105(4), 165–174. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18156.x>

- Charpenter, P. A. & Shah, P. (1998). A model of the perceptual and conceptual processes in graph comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4(2), 75-100. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.4.2.75>
- Christensen, L. B., Jonson R. B. & Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods design and analysis]*. Aypay A. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crocker, L. & Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. USA: Cengage Learning.
- Çelik, D. & Sağlam-Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. *İlköğretim Online*, 11(1), 239-250.
- Demirci N. & Uyanık F., (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 22-51.
- Disessa, A. A., Hammer, D., Sherin, B. & Kolpakowski, T. (1991). Inventing graphing: Meta representational expertise in children. *Journal of Mathematical Behavior*, 10, 117-160.
- Döyem, A. G., Çetinel, A., Erbek, E., Turan, M., Alagöz, N. E., & Özübek, U. (2018). *Ortaöğretim Fizik 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ercan, O., Coştu, F., & Coştu, B. (2018). Öğretmen adaylarının grafik çiziminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1929-1938. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2227>
- Eryılmaz-Toksoy, S. (2020). 11. Sınıf öğrencilerinin hareket türlerini açıklama ve ilgili grafikleri çizme, yorumlama bilgilerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1423-1441. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-618011>
- Friel, S. N., Curcio, F. R. & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications, *Journal of Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158.
- Friel, S. N., & Bright, G. W. (1995). Graph knowledge: Understanding how students interpret data using graphs. *Annual Meeting of North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, ERIC Document No: 391 661. Columbus, Ohio.
- Gabel, D.L. (1993). Introductory science skills. *Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.*
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: a review of the literature, *Studies in Science Education*, 47(2), 183-210. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.605307>

- Gültekin, C. & Nakiboğlu, C. (2016). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının grafikler ve grafiklerle ilgili aktiviteler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 211-222.
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözeltiler ve özellikleri ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Gültekin, C. (2014). *Ortaöğretim öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin hal değişimi, çözeltiler ve çözünürlük konuları ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Gür, M. & Yılmaz, Ş. (2018). *Ortaöğretim fizik ders kitabı 11*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Hadjidemetriou, C., & Williams, J.S. (2002). Children's graphical conceptions. *Research in Mathematics Education*, 4, 69-87. <https://doi.org/10.1080/14794800008520103>
- Hale, P.L. (1996). *Building conceptions and repairing misconceptions in student understanding of kinematic graphs-using student discourse in calculator based laboratories* (Doctoral dissertation). Oregon State University.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaynar, Y. & Halat, E. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sıklık tablosu okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi, X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-10)*, Niğde.
- Kieran, C. (1992). *The learning and teaching of school algebra*. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: Macmillan Publishing Company, 390-419.
- Kolçak, D. Y., Moğol, S. & Ünsal, Y. (2014). Fizik öğretiminde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin laboratuvar yöntemi ile bilgisayar simülasyonlarının etkilerinin karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 154-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2052>
- Kwon, O. N. (2002). The effect of calculator based ranger activities on students' graphing ability. *School Science and Mathematics*, 102(2), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.202.tb17895.x>
- Lai, K., Cabrera, J., Vitale, J. M., Madhok, J., Tinker, R., & Linn, M. C. (2016). Measuring graph comprehension, critique, and construction in science. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 665-681.
- Lowrie, T., & Diezmann, C. M. (2007). Middle school students interpreting graphical tasks: difficulties within a graphical language, in *4th East Asia Regional Conference on Mathematics Education*, 18-22 June, Penang, Malaysia, Conference Paper, 611-617.

- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S. & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets, *Annu. Rev. Public Health*, 23, 151-169.
- MEB. (2018). Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı. Ortaöğretim fizik dersi 9. 10. 11. 12. sınıflar öğretim programı.
- McDermott, L.C., Rosenquist, M.L., & Van Zee, E.H. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. *American Journal of Physics* 55(6), 503–513. <https://doi.org/10.1119/1.15104>
- Mckenzie, D.L. & Padilla, M. J. (1986). The construction and validation of the test of graphing in science (TOGS). *Journal Of Research In Science Teaching*, 23(7), 571-579.
- Murphy, L. D. (1999). Graphing misinterpretations and microcomputer-based laboratory instruction: with emphasis on kinematics. Retrieved from <https://mste.illinois.edu/murphy/Papers/GraphInterpPaper.html>
- Özgün-Koca, A. (2008). *Öğrencilerin grafik okuma, yorumlama ve oluşturma hakkındaki kavram yanlışları*. Özmantar, F. Ö., Bingölbali, E. & Akkoç, H. (Ed), *Matematiksel Kavram Yanlışları ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 61-89.
- Padilla, M. J., McKenzie, D. L., & Shaw, E. L. Jr., (1986). An examination of the line graphing ability of students in grades seven through twelve. *School Science and Mathematics*, 86(1), 20–26. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1986.tb11581.x>
- Peterman, K., Cranston, K. A., Pryor, M., & Kermish-Allen, R. (2015). Measuring primary students' graph interpretation skills via a performance assessment: A case study in instrument development. *International Journal of Science Education*, 37(17), 2787–2808. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1105399>
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi, *Turkisch Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1153-1167. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6026>
- Shah, P., & Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 14(1), 47-69. <https://doi.org/10.1023/A:1013180410169>
- Slutsky, D. J. (2014). The effective use of graphs. *Journal of Wrist Surgery*, 3(2), 067-068. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1375704>
- Svec, M. T. (1995). Effect of micro-computer based laboratory on graphing interpretation skills and understanding of motion. *Paper presented at the*

- Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Altıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tairab, H. H. & Khalaf Al-Naqbi, A. K. (2004). How do secondary school science students interpret and construct scientific graphs? *Journal of Biological Education*, 38(3), 127-132. <https://doi.org/10.1080/00219266.2004.9655920>
- Tarakçı, F. (2016). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafikleri okuma, yorumlama ve hazırlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Taşar, M.F., İnceç, Ş. K., & Güneş, P.Ü. (2002). Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1990). Learning motion concepts using real-time microcomputer-based laboratory tools. *American Journal of Physics*, 58, 858-867. <https://doi.org/10.1119/1.16350>
- Uyanık, F. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Wang, Z. H., Wei, S., Ding, W., Chen, X., Wang, X. & Hu, K. (2012). Students cognitive reasoning of graphs: Characteristics and progression, *International Journal of Science Education*, 34(13), 2015-2041.
- Wavering, M. J. (1989). The logical reasoning necessary to make line graphs, *Journal of Research in Science Teaching*, 26(5), 373-379. <https://doi.org/10.1002/tea.3660260502>
- Woolnough, J. (2000). How do students learn to apply their mathematical knowledge to interpret graphs in physics?. *Research in Science Education*, 30(3), 259-267. <https://doi.org/10.1007/BF02461633>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## GENİŞ ÖZET

### Giriş

Fizik eğitiminde grafik kullanımının önemli yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Grafikler çok miktardaki verileri özetlemesi bakımından, özellikle fizik derslerindeki soyut kavramların daha iyi anlaşılmasında önemli yer almaktadır (Lowrie ve Diezman, 2007; McDermott vd, 1987; Padilla, McKenzie & Shaw, 1986). Bu sebeple öğrencilerin grafik okuma yorumlama ve çizme becerilerinin yeterli düzeyde olması oldukça önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde kuvvet ve hareket konusuna yönelik grafik okuma-yorumlama ve çizme becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Aydın & Tarakçı, 2018; Demirci & Uyanık, 2009; Eryılmaz-Toksoy, 2020). Bu araştırmaların içeriği incelendiğinde 11. sınıf lise öğrencilerinin grafik okuma-yorumlama ile grafik çizme düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Alanyazında bu konuya yönelik eksikliği tamamlayabilmek için yapılan bu araştırmanın amacı, kuvvet ve hareket konusu ile ilgili 11. sınıf öğrencilerin grafik okuma-yorumlama, grafik çizme becerilerini incelenmesi ve grafik okuma-yorumlama ve grafik çizme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik okuma-yorumlama becerileri ne düzeydedir?
2. 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik çizme becerileri ne düzeydedir?
3. 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik okuma-yorumlama ile grafik çizme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mı?

### Yöntem

Araştırma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Ankara il merkezinde yer alan Anadolu Liselerinde öğrenim gören toplam 209 11. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Grafik Okuma-Yorumlama Beceri Testi (GOYBT) ve Grafik Çizme Beceri Formu (GÇBF) kullanılmıştır. 13 sorudan oluşan GOYBT'nin pilot çalışma sonucunda güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bir diğer veri toplama aracı olan GÇBF ise toplam beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. GÇBF pilot çalışmanın sonucunda öğrencilerin kuvvet ve hareket konusuna yönelik grafik çizme becerilerini ölçebileceğine karar verilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Grafik Çizimlerini Değerlendirme Rubriği'nde (GÇDR) yer alan, eksenlerin değişkenlere göre isimlendirilmesi, grafik eksenlerine verilerin yazılması, grafik eksenlerinde nokta oluşturma, grafik eğrisinin çizilmesi kategorilerine göre analiz edilmiştir.



**Bulgular, Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada birinci alt problem olarak 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik okuma-yorumlama becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. GOYBT'den alınabilecek en yüksek puanın 13 puan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin 7,87 ortalama puanla 6-8 puan aralığında puan aldıkları için genel olarak grafik okuma-yorumlamada orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırmada ikinci alt problem olarak 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik çizme becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. GÇBF'den alınabilecek en yüksek puanın 56 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin 19,04 ortalama puanla genel olarak grafik çizme becerilerinin düşük düzeyde (9-23 puan arası düşük düzey) oldukları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunun ortalama puan olan 19,04'ün altında puan aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmada üçüncü alt problem olarak 11. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusu ile ilgili grafik okuma-yorumlama ile grafik çizme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla test puanlarına 0,05 anlamlılık düzeyinde Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda grafik okuma-yorumlama ve grafik çizme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hız-zaman, ivme-zaman, konum-zaman ve kuvvet-zaman grafiklerine yönelik grafik okuma-yorumlama ve çizmede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin grafik çizme puanlarının grafik anlama puanlarına göre daha düşük olduğu ve grafik okuma-yorumlama ve grafik çizme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Aydın & Tarakçı, 2018; Demirci & Uyanık, 2009; Uyanık, 2007; Sezgin-Memnun, 2013; Tarakçı, 2016).

Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucuna benzer şekilde öğrencilerin grafik okuma-yorumlama ve grafik çizme düzeyleri arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Demirci ve Uyanık (2009)'un benzer bir sonuç olarak araştırmalarında grafik çizme, anlama ve yorumlama yeteneği ile kinematik grafiklerini anlama beceri puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit ettikleri görülmektedir. Tairab & Khalaf Al-Naqbi (2004) ise araştırmalarında öğrencilerin grafik okuma-yorumlama ile ilgili yeterli düzeyde olmadıklarını ve bu nedenle grafik çizme becerisinde de iyi olmadıklarını belirtmişlerdir. Glazer (2011) ise grafik okuma-yorumlama ve grafik çizmenin birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

**ORCID**

Betül Şeyma Yeltekin Atar  ORCID 0000-0002-8594-1517

Işıl Aykutlu  ORCID 0000-0003-4068-0453

### **Contribution of Researchers**

The first author contributed 55% and the second author contributed 45% to this article.

### **Acknowledgements**

We would like to thank the students from Anatolian High Schools who answered the tests and forms during the data collection process.

### **Conflict of Interest**

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

### **Ethics Committee Declaration**

This study was conducted with the approval of Hacettepe University Ethics Commission dated 04.09.2018 and numbered 35853172-300.

## Appendix



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Betül Şeyma YELTEKİN Hk.  
(Etik Komisyon)

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000207012 sayılı yazınız.

Enstitünüz Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Betül Şeyma YELTEKİN'in, Doç. Dr. Işıl AYKUTLU danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusuna Yönelik Grafik Kullanma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 4 Eylül 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgesogulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 8533b04f-a8f4-46fb-94e6-9a62b35c-0fbb koda ile erişebilirsiniz. Bu belge 5079 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimdi@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Doçtu Didem İLFİ



## Beş Altı Yaş Çocuklar için PEARL Gözlem Formunun Geçerlik Güvenirlik Çalışması \* \*\*

### Validity and Reliability Study of PEARL Observation Form for Five- and Six-Year-Old Children

Saide ÖZBEY<sup>1</sup>, Esra ÖMEROĞLU<sup>2</sup>, Ümit DENİZ<sup>3</sup>, Aysel TÜFEKÇİ<sup>4</sup>, Nafia Kübra  
KARAKAYA DOHMAN<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı, sozbey@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı, omeroglu@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı, umitdeniz@gazi.edu.tr

<sup>4</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı, atufekci@gazi.edu.tr

<sup>5</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı, nkubrakarakaya03@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 20.11.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 30.01.2023*

#### ÖZ

Araştırma, "5-6 Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu" nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Formda çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını değerlendiren maddeler bulunmaktadır. Formun içerik, kapsam ve görünüş geçerliği açısından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Altındağ ve Mamak ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları (n=224) oluşturmaktadır. Toplanan veriler için öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett

\* **Alıntılama:** Özbey, S., Ömeroğlu, E., Deniz, Ü., Tüfekçi, A. ve Karakaya Dohman, N. K. (2023). Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formunun geçerlik güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 243-262.

\*\* Bu makale Gazi Üniversitesinde 15.04.2021 tarihli ve E.75142 sayılı yazı ile onay alan 2021-426 kod numaralı "Erasmus + KA201 2018-1-IT02-KA201-048515 PEARL "Duygusal, Empatik ve Proksimal Öğrenme- Eğitim Ortamı" (Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment) Projesi" adlı projeden üretilmiştir.

### *Beş Altı Yaş Çocuklar için PEARL Gözlem Formunun...*

testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO uyum ölçüsü değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, KMO için çok iyi bir değer olarak kabul edilmektedir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi değeri 7356.41 olup .01 düzeyinde anlamlıdır. Faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde ise formun tek faktörlü yapıda olduğu, 29 madde yüksek yük değeri verdiği; madde korelasyon değerlerinin .57 ile .89 arasında değiştiği ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu; .98 Alpha güvenirlik katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, "5-6 Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu"nun, 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi, Çocuk, Sosyal-duygusal davranış, Ölçek

### **ABSTRACT**

The aim of this research was to conduct the validity and reliability study of the PEARL Observation Form for 5- and 6-Year-Old Children. There are items in the form that evaluate the social and emotional behaviors of children. Expert opinions were taken in terms of content and scope validity of the form. The sample of the study consists of 5- and 6-year-old children (n=224) attending pre-school education institutions in Ankara province; Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Altındağ and Mamak districts. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were performed to determine whether the collected data was suitable for factor analysis. As a result of the analysis, the KMO fit measure value was calculated as .96. This value is considered to be a very good value for KMO. The calculated Bartlett Test of Sphericity value is 7356.41, which is significant at the .01 level. In the exploratory factor analysis performed to determine the factor structure, it was determined that the form had a single factor structure and 29 items had a high load value, and item correlation values varied between .57 and .89 and were significant at the .05 level. It was found to have an Alpha reliability coefficient of .98. When the results of the analysis are evaluated, it can be said that the "PEARL Observation Form for 5- and 6-Years-Old Children" is a valid and reliable measurement tool to measure the social emotional behaviors of 5- and 6-years-old children.

**Keywords:** Preschool, Child, Social emotional behavior, Scale

## **GİRİŞ**

Çocukların hayatlarının ilk altı yılı, yaşamlarının sosyal ve psikolojik temellerinin atıldığı bir zaman dilimi olmasının yanı sıra ilkokula hazır olarak başlayabilmeleri için tüm yeteneklerini ve özgüvenlerini özgürce deneyimlemeleri ve geliştirmeleri gereken bir dönemdir. Bu nedenle çocukların okul öncesi dönemde eğitim aldıkları ortamlarının, bireye saygılı, aynı zamanda diğerleriyle ilişkisini kolaylaştıran, bir hedefe ulaşmak için

gerekli yeteneklerini geliştirmeye teşvik edici özellikte olması önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, tüm bireylerin katkı sunabileceği, kapsayıcı bir toplumun altyapısını oluşturmak için örnek ortamlar olmalıdır. Son yıllarda söz konusu ortamlarda, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önemli olmakla birlikte, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici eğitim programlarının geliştirilmesi, bu alanda öğretmen görüşlerinin alınması, program uygulamalarının incelenmesi ve sosyal duygusal gelişim alanına farklı odak noktalarından destek sunulmasına yoğunlaşan eğitim programları ve bu programların etkililiğini araştıran bilimsel çalışmalar artarak devam etmektedir. Yapılan bu çalışmalar ile sosyal duygusal temelli programların, çocukların psikolojik sağlamlık, öz düzenleme, sosyal beceri vb. özelliklerini olumlu etkilediği, sorunlu davranışlarını ise azalttığı saptanmıştır (Cömert ve Özbey, 2021; Gershon ve Pellitteri, 2018; Heo, Cheatham, Hemmeter ve Noh, 2014; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016; Jones ve Bouffard, 2012; Lam ve Wong, 2017; Köyceğiz Gözeler ve Özbey, 2021). Eğitimciler, politika yapıcılar ve genel olarak toplum, okulların sosyal ve duygusal olarak zeki gençliği teşvik etmede önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Sosyal duygusal öğrenme programları çocukların duyguları tanınmasına ve yönetmesine, empati kurmasına ve çatışmayı yapıcı bir şekilde çözmesine yardımcı olan programlardır (Portnow, Downer ve Brown, 2018).

Sosyal duygusal öğrenme ortamlarında, çocuğun iyi olmasını sağlayan, uyumlu gelişimi kolaylaştıran ve eğitim sürecini teşvik eden, eğitsel duyguların -neşe, güven, ilgi, dinginlik gibi- geliştirilmesi ve desteklenmesi önem taşımaktadır. Eğitsel duygular, grup ve çevre ile ilgili olarak gelişmektedir. Olumlu ve empatik duyguları içeren bir eğitim ortamında büyümek ve öğrenmek, çocukların daha iyi bir öz-bilgi geliştirmelerine, sosyal ve ilişkisel becerilerini artırmalarına olanak tanır. Sosyal duygusal öğrenme ortamlarında, çocuklara kucak açan, kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerini sağlayan ve kendi duygularını ifade etmeyi ve başkalarının duygularını tanımayı öğrendikleri empatik bir ortam sağlanır. Bu nedenle bu ortamlar, diğerleriyle ilişkiyi kolaylaştırarak, her çocuğun yeteneklerine açık bir şekilde saygıyı teşvik ederek eğitsel duyguların gelişimini kolaylaştırır. Başka bir ifadeyle sosyal duygusal eğitim programları,

*Beş Altı Yaş Çocuklar için PEARL Gözlem Formunun...*

---

çocuklardaki problemleri azaltıp sosyal becerileri geliştirmeye yönelik stratejiler içerir (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain,2003; Powell, Dunlap ve Fox, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme ortamlarında çocuklar, grup aktiviteleri yoluyla, eğitsel uyarı sağlayan bir ortamda, hareket etme, iletişim kurma özgürlüğü ile sözel olmayan iletişim kurma ve başkalarının iletişimini anlama konusunda daha büyük bir yetenek ve empati geliştirir. Grup, ayrıca, öğrenme deneyimi için de motive edici bir göreve sahiptir. Zorluklarla karşılaşıldığında, yaşanan hayal kırıklığı deneyimi paylaşılır. Daha yetenekli çocuklar model oluşturur. İletişimsel değişimler, deneyimi, daha zengin ve daha teşvik edici hâle getirir. Bir grup içinde, duyguları yoğunlaştıran ve çocuğun kişiliğini yapılandıran yakınlık ve yabancılaşma, dâhil etme ve dışlama dinamikleri ortaya çıkar. Grup etkinlikleri eğitici duyguların gelişimi düşünülerek tasarlandığında, üyeler arasında olumlu bir tutum gelişir. Bu da daha büyük güçlükleri olan çocuklara yönelik desteğin ifade edilmesine, olumlu örneklerden oluşan olumlu bir ortamın, olumlu tutumların gelişmesine yol açar (Murray, 2015). Sosyal ve duygusal öğrenme ortamları, çocukların ve yetişkinlerin, duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirlemek ve bunlara ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edindiği ve etkili bir şekilde uyguladığı süreçleri içerir. Sosyal ve duygusal beceriler, insancıl ve başarılı bir insan olmak için kritik öneme sahiptir. Okullar, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için çok yönlü olarak program uyguladıklarında, uyuşturucu kullanımı, şiddet, zorbalık ve okuldan ayrılma gibi birçok farklı riskli davranışın önlenmesine veya azaltılmasına yardımcı olabilmektedir. Söz konusu programların etkililiğini artırmada, akademik, sosyal ve duygusal öğrenme standartlarını bir araya getirerek, öğrencilerin her gelişim düzeyinde neleri bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğine dair daha bütünsel bir tablo çizerek, desteklenmeleri önem taşımaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben ve Gravesteijn, 2012; Weissberg, ve Cascarino,2013). Tam da bu noktada söz konusu sosyal ve duygusal gelişimle ilgili standartların ölçülmesi de program

çıktılarının test edilmesinde ön plana çıkmaktadır. Söz konusu programların hazırlanmasında ve etkililiğinin ölçülmesinde çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ölçen ölçme araçlarının varlığı ve aynı zamanda çeşitliliği önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da Erasmus + KA201 PEARL “Duygusal, Empatik ve Proksimal Öğrenme-Eğitim Ortamı” başlıklı proje kapsamında geliştirilmiş “5-6 Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu’nun” geçerlik güvenirliği amaçlanmıştır. Erasmus + KA201 PEARL “Duygusal, Empatik ve Proksimal Öğrenme-Eğitim Ortamı (Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment)” projesi bir Avrupa Birliği Projesidir. Projede uygulanan eğitim modeli ile Vygotsky’nin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak empatik, duygusal ve proksimal bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan Vygotsky’ye göre bireyin bilgiyi yapılandırması, sosyal çevresinde yer alan kişilerle etkileşim ile gerçekleşmektedir. Bireyin kendisinin yapılandırabildiği bilgiler de bulunmaktadır. Bir akran veya bir yetişkin eşliğinde informel yollar ile de bilgilerini yapılandırabilir. Ancak, formel eğitim ortamlarında, birey değerlendirilerek, proksimal gelişim alanı tam olarak belirlenebilir ve potansiyeline uygun eğitim gerçekleştirilebilir (Vygotsky,1978). Yapı iskelesi yöntemi olarak da ifade edilen, proksimal öğrenme alanında birey, kendi başına yapılandıramayacağı bilgileri yetişkin rehberliğinde yapılandırır (Jaramillo, 1996). Proje kapsamında geliştirilen eğitim etkinlikleri bu felsefede inşa edilmiştir.

Proje kapsamında proje ortakları olan İtalya, İspanya, Litvanya ve Türkiye tarafından projenin amacına uygun hazırlanmış olan PEARL Eğitim Etkinlikleri, 3-6 yaş arası çocukların devam ettiği İtalya, İspanya, Litvanya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Söz konusu eğitim etkinliklerinin çocuklarda sosyal ve duygusal davranışları ne derece ortaya çıkardığı ve desteklediği proje uygulamaları sırasında yapılan gözlemlerle saptanmıştır. PEARL Eğitim Etkinlikleri sırasında yapılan bu gözlemlerde, Türkiye’de, Gazi Üniversitesinde proje kapsamında çalışan araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve çocukların sosyal duygusal davranışlarını gözlemek amacı taşıyan “5-6 Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu” kullanılmıştır.



Form, Avrupa Birliği Projesi kapsamında, uluslararası arařtırmacılarđan uzman görüşü alınarak hazırlanmış bir ölçme aracı olması açısından ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimi alanında ülkemizdeki araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve maddeleri dört ayrı ülkedeki araştırmacılar tarafından onaylanmış bir ölçme aracının, çocukları sosyal ve duygusal açıdan değerlendirmede, standart hâle getirilmesi önemli görölmektedir. Dolayısıyla bu alışma, 5–6 Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Formun geçerlik güvenilirliğine ilişkin Gazi Üniversitesi Etik kurul onayları; E-77082166-604.01.02-75142 Sayı ve 15.04.2021 tarihli kararıyla Erasmus + KA201 PEARL “Duygusal, Empatik ve Proksimal Öğrenme-Eğitim Ortamı (Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment)” projesi kapsamında ve etik kurulun 19.10.2021 tarih ve 16 sayılı PEARL Gözlem Formunun geçerlik, güvenilirliğine ilişkin etik kurul izinleri alınmıştır.

## YÖNTEM

### **Araştırmanın Modeli**

Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasını amaçlayan araştırma, betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Ankara ili ankaya, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Altındağ ve Mamak ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubundaki 10.200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle

seçilen 5–6 yaş grubundaki 224 çocuk oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü Saraçoğlu ve Orhan (2007) tarafından önerilen formül doğrultusunda hesaplanmıştır.

$$n = \frac{\frac{t^2(PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

Formülde p anlamlılık değeri 0.05, tabloda karşılık gelen t değeri 1.96 ve PQ =.25'tir. Buna göre 264 çocuk %90 güven aralığında evreni temsil etmektedir. Araştırmada 224 çocuğa ulaşılmıştır. 224 çocuk evreni %90 güven aralığında %5.44 hata payı ile temsil etmektedir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan çocukların yaklaşık %43'ü (n=96) kız, %57'si (n= 128) de erkektir. Çocukların, %53'ü (n=119) 1 yıldan az, %28'i (n=62)1-2 yıl ve %19'u (n=43) 2-3 yıl okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiştir. Yaklaşık %41'i (n=92) ilkokula bağlı anasınıfına, %66'sı ise (n=132) bağımsız anaokuluna devam etmektedir.

### Veri Toplama Aracı

“Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu” Gazi Üniversitesi proje ekibi tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi; madde havuzu oluşturma, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alma, ön uygulama yapma, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, formda yer alan maddeler için proje ortağı ülkelerdeki araştırmacılarla yapılan tartışmalar, proje hedefleri ve literatür temel alınarak kategoriler belirlenmiştir (Beilin, 1994; Cole ve Wertsch, 1996; Erdem ve Demirel, 2002; Ömeroğlu ve diğerleri, 2015; Santrock, 2011a; Santrock, 2011b; Vygotsky, 1978).

Maddeler; iletişim, grup iletişimi, iş birliği, yardımlaşma, zorluklarla baş etme, strateji oluşturma, kurallara uyma, hedeflere ulaşma, duyguları ifade etme, olumlu ve olumsuz duyguları anlama ve yönetme becerileri kapsamında hazırlanmıştır. Madde havuzu

oluşturulan form daha sonra proje ortağı olan İtalya, İspanya, Litvanya'dan proje kapsamında çalışan 7 uzman ile paylaşılmış ve içerik, kapsam ve görünüş geçerliği ile ilgili geri bildirimleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, eğitsel duygular (refah, motivasyon, duyguları ifade etme ve olumlu sosyal davranışlar) ile ilgili maddeler eklenerek form, revize edilmiştir. 24 madde içeren form revizyon ile 46 madde olarak güncellenmiştir. Güncellenen form İspanya, İtalya, Litvanya ve Türkiye olmak üzere dört farklı ülkede PEARL Projesi kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu", Türkiye'deki uygulama sonrasında formun revize edilmiş son hâlidir.

### **Verilerin Analizi**

Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu için toplanan veriler, ilk olarak SPSS programına girilmiş ve ardından verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Toplanan veride yer alan maddelerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacı ile açılımlı faktör analizi, madde geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizi, verilerin faktör analizine uygunluğunu saptamak amacı ile de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır.

Formun güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. KMO değerinin yorumlanmasında, bulunan değer .90 ve üzeri mükemmel, .80'ler çok iyi, .70 ve .60'lar vasat ve .50'nin altında ise kabul edilemez (Tavşancıl, 2010) kriteri kullanılmıştır. KMO değeri, veri setinin faktör analizi için iyi bir yapı oluşturup oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Barlett Sphericity testi ise veriler, istatistiksel olarak manidar olması durumunda değişkenler arasında yüksek korelasyonun mevcut olduğunu, başka bir ifade ile veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu, göstermektedir (Kalaycı, 2009). Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın .30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Tavşancıl, 2010). Bu bilgiler ışığında alt ölçeklere ait açıklanan varyans, minimum değer .30 kriteri baz alınarak değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre her bir maddenin yük değerinin

.45 kritik değerin altında olması hâlinde “vasat” olduğu göz önüne alınarak, formda faktör yük değeri vasat ve altında olan maddeler çıkarılmıştır. Formun uygulama formunda 46 olan madde sayısı, bu işlemler sonrasında 29 maddeye düşmüştür. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının, olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009), .60 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının kabul edilebilir düzeyde güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Özdamar (1999), Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .60-.80 aralığında olmasını kabul edilebilir, .80-.90 arasında olmasını yüksek düzeyde ve .90-1,00 arasında olmasını ise çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Forma ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının değerlendirilmesinde bu kriterler dikkate alınmıştır.

## BULGULAR

### Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda, ölçenin yapı geçerliği açımlyıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formuna İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.96
	X <sup>2</sup>	7356.41
Bartlett Küresellik Testi	Sd	406
	p	.000

Tablo 1’e bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,96’dır. Bu değerin KMO için çok iyi bir değer olduğu görülmektedir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi değeri 7356.41 olup .01 düzeyinde manidardır ( $X^2_{(406)}=73565,41$ ). Bu değerler, ön uygulamada maddeler arasındaki ilişkilerin çok yüksek olduğunu yani faktör analizi için

*Beş Altı Yaş Çocuklar için PEARL Gözlem Formunun...*

veri setinin uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler, açıklanan varyans değeri, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formuna İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

	Madde Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu
m1	.847	.846*
m2	.688	.701*
m3	.782	.789*
m4	.752	.763*
m5	.770	.774*
m6	.582	.603*
m7	.746	.749*
m8	.738	.746*
m9	.539	.566*
m10	.818	.822*
m11	.868	.868*
m12	.733	.747*
m13	.802	.807*
m14	.583	.609*
m15	.815	.820*
m16	.838	.840*
m17	.849	.853*
m18	.865	.867*
m19	.740	.759*
m20	.847	.852*
m21	.850	.854*
m22	.897	.895*
m23	.873	.876*
m24	.589	.612*
m25	.776	.793*
m26	.852	.856*
m27	.844	.850*
m28	.882	.881*
m29	.871	.877*

---

Özdeğer	18.29
Açıklanan Varyans	%61.90
Cronbach Alpha	.98
Güvenirlik Katsayısı	

---

\*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde, tek faktöre ilişkin özdeğerin 18.29 olması ve ondan sonra gelen özdeğerlerin 1.75 ve altında olması nedeni ile baskın olarak tek bir faktörde açıklandığı görölmektedir. Form, tek bir faktörde toplam varyans değerinin %61.90'nını açıklamaktadır. Tek faktörlü yapıda açıklanan varyansın yeterli düzeyde olduğu görölmektedir. Tek boyutta toplanan 29 maddeye ait faktör yük değerlerinin .54 ile .90 aralığında değiştiği görölmektedir. Bu faktör yük değerlerine göre form, tek faktörlü olup 29 maddenin de gerekli büyüklükte yük değerine sahip olduğu görölmektedir. Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları incelendiğinde, korelasyon değerlerinin .57 ile .89 arasında değiştiği ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu görölmektedir. Madde toplam korelasyonları göz önüne alındığında, formun geneliyle ölçölmek istenen özellik ile formda yer alan 29 maddeyle ölçölmek istenen özellik arasında yüksek bir ilişkinin var olduğu görölmektedir. Formun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde, ,98 değerinde olduğu ve dolayısıyla tek faktörlü yapıya sahip olduğu ve güvenirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Tüm bulgular değerlendirildiğinde, Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu'nun, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

## TARTIşMA VE SONUÇ

Sosyal ve duygusal yeterliliğe olan ilgi, yirminci yüzyılın ikinci yarısında, sosyal duygusal ve motivasyonel değerışkenlerin çocuklukta ve sonrasında toplumsal refah üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Erken çocukluk döneminden başlayarak sosyal duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi, eğitimcilerin ve araştırmacıların üzerinde durduğu en önemli konular arasındadır.

Sosyal duygusal yeterlilik çalışmaları, erken müdahale programlarının değerlendirilmesinde en önemli çıktılar olarak yerini korumaktadır (Mondi, Giovanelli ve Reynolds, 2021).

Erken çocukluk yıllarında sosyal duygusal gelişim alanı literatürde “toplumsal kilometre taşları” olarak belirtilmekte; doğru ve derinlemesine değerlendirme yapmak ve bu noktada çocukları desteklemek gelişim sürecinin her dönemde önemli sonuçları içerisinde barındırmaktadır. Sosyal ve duygusal yeterlilik, motivasyon, akademik başarı, iş başarısı, ruh sağlığı gibi konularda etkisini göstererek bireyin yaşamını şekillendirmektedir. Sosyal duygusal yeterliliğe sahip çocuklar, daha olumlu davranış örnekleri sergilemekte ve daha az psikolojik problemler yaşamaktadır. Aynı zamanda bu çocukların, dikkat ve odaklanma gibi zihinsel performansları daha yüksek olabilmektedir. Bununla birlikte söz konusu alandaki yetersizlik, psikopatolojik sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009).

Sosyal duygusal gelişimi destekleyici eğitim ortamları, önemli yaşam görevlerini başarmak için düşünme, hissetme ve davranmayı bütünleştirmeyi öğrenme sürecidir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumluluk, sosyal ilişkiler sosyal duygusal öğrenme ortamlarında desteklenen becerilerdir. Dolayısıyla sosyal duygusal yeterliliği destekleyici eğitim ortamlarının, ne ölçüde başarılı olduğu söz konusu eğitim ortamlarındaki çocukların davranışları ile ölçülmektedir (Mondi, Giovanelli ve Reynolds, 2021).

Nitelikli ölçme araçlarının varlığı hem durum saptaması yapmak hem de uygulanan eğitim programlarının etkililiğini ölçmek için önemlidir. Ülkemizde sosyal duygusal temelli daha nitelikli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve adaptasyonu son on yıldan bu yana artarak devam etmektedir. Bu kapsamda, Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (Üneri ve Memik, 2007), Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007), Okul Öncesi Özdüzenleme Ölçeği (Tanrıbuşurdu ve Yıldız, 2014), Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017), Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (Özbey, 2019), Okul

---

Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal Değerlendirme ve Yılmazlık Ölçeği (Yıldız ve Akman, 2021) ve daha pek çok ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları mevcuttur.

Beş Altı Yaş Çocuklar İçin PEARL Gözlem Formu, Avrupa Birliği Projesi kapsamında geliştirilmiş ve proje kapsamında geliştirilen ve uygulanan etkinliklerin sosyal duygusal yeterliliği desteklemede ne düzeyde katkı sunduğunun eğitimcilerin gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilmesinde kullanılmış bir ölçme aracıdır. Bu araştırma kapsamında da Türk Çocuklarında formun faktör yapısı ve güvenirliliği test edilmiş ve form erken çocuk eğitimi alanına, sosyal duygusal yeterliliği ölçmek için kullanılabilcek bir ölçme aracı olarak alana katkı sunmaktadır.



## KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Beilin, H. (1994). Jean Piaget's enduring contribution to developmental psychology. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A Century Of Developmental Psychology* (pp. 257–290). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10155-023>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cole, M. & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39(5), 250–256.
- Cömert, S. ve Özbey, S. (2021). Psychological resilience program aided by turkish music: the effect on the psychological resilience level of preschool children. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11)366-393. DOI:10.21733/ibad.947566. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1805514>.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrell uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), 37-52.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı (Constructivist approach in program development). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

- Fox L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G.E. & Strain, P.S. (2003).The teaching pyramid. a model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young *Children. Young Children*. July.48–52.
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: a review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.
- Köyceğiz Gözeler, M. ve Özbey, S. (2021). Motivation in preschool children: effect of the supportive education program. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*,8(4),68–87.  
[https://www.euroasiajournal.com/Makaleler/1282129444\\_68-87.pdf](https://www.euroasiajournal.com/Makaleler/1282129444_68-87.pdf).
- Lam, L. T. & Wong, E. M. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(5), 1–14.
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-43.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom and student level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.
- Powell, D.; Dunlap, G.& Fox, L.(2006). Prevention and intervention for challeging behaviors of toodlers and preschoolers. *Infant&Young Children*. 19 (1)25–35.
- Heo, K. H., Cheatham, G. A., Hemmeter, M. L. & Noh, J. (2014). Korean early childhood educators' perceptions of importance and implementation of strategies to address young children's social-emotional competence. *Journal of Early Intervention*, 36(1), 49-66.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Ömeroğlu E., Büyüköztürk S., Aydoğan Y., Çakan M., Kılıç Çakmak E., Özyürek A., Gültekin Akduman G., Günindi Y., Kutlu Ö., Çoban A., Yurt O., Koğar H. ve Karayol S.,G.(2015). Determination and interpretation of the norm values of preschool social skills rating scale teacher form. *Educational Siences-Theory & Practce*, 15(4), 981–996.

- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756–786.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD /J OKKEF*, 1, 394–422.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sanrock, J.W. (2011a). *Educational psychology*. New York: Mc. Graw-Hill Companies.
- Sanrock, J.W. (2011b). *Life-span development*. New York: Mc. Graw-Hill Companies.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J.&Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Saraçoğlu, A.S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 27–29 Nisan 2007 Eskişehir. (sf.354–359).
- Tanrıbuyurdu, E. F., ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),317-328.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Cambridge: Harper & Row.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin: E-Kitap
- Üneri, Ö. ve Memik N. Ç. (2007). "Çocuklarda yaşam kalitesi kavramı ve yaşam kalitesi ölçeklerinin gözden geçirilmesi." *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 14(1) 48-56.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.).Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Appan*, 95(2), 8-13.
- Yıldız, F. Ö. ve Akman, B.(2021). Validity and reliability study of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool (SEARS-Pre). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–86

## SUMMARY

### **Purpose of the Study**

*The study was planned to conduct the validity and reliability of the "PEARL Observation Form for Five- and Six-Year-Old Children" developed within the scope of the Erasmus + KA201 PEARL project titled "Emotional, Empathic and Proximal Learning-Educational Environment". Erasmus+ KA201 PEARL "Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment" project is a European Union Project.*

*With the education model implemented in the project, an empathic, emotional and proximal learning environment was created based on Vygotsky's constructivist learning approach. Within the scope of the project, PEARL Educational Activities, which were prepared by the project partners Italy, Spain, Lithuania and Turkey in accordance with the purpose of the project, were implemented in pre-school education institutions in Italy, Spain, Lithuania and Turkey where children between the ages of 3-6 attended. The extent to which these educational activities reveal and support social and emotional behaviors in children was determined through observations made during the project implementation. In these observations made during PEARL Education Activities, the "PEARL Observation Form for 5-6 Year Old Children", which was developed by researchers working within the scope of the project at Gazi University in Turkey, was used to observe children's social emotional behaviors. In this study, the validity and reliability of the form was established for Turkish children in Ankara sample.*

### **Method**

*The research is in descriptive survey model. The population of the study consisted of 224 children in the 5-6 age group who were selected by random sampling method from the 5- and 6-year-old children attending the kindergartens of public and private independent kindergartens and primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Altındağ and Mamak districts of Ankara province.*

*The "PEARL Observation Form for 5-6 Year Old Children" was used as the data collection tool in the study. For the items in the form, categories were determined based on discussions with researchers in partner countries, project objectives and literature. The items were prepared within the scope of communication, group communication, cooperation, helping, coping with difficulties, strategizing, following rules, reaching goals, expressing emotions, understanding and managing positive and negative emotions. The form, for which an item pool was created, was then shared with 7 experts working within the scope of the project from Italy, Spain and Lithuania; and the project partners' feedback on content, scope and appearance validity was received. In line with the feedback from the experts, the form was revised by adding items related to educational emotions (well-being, motivation, expressing emotions and positive social behaviors). The form containing 24 items was updated as 46 items with the revision.*

**Findings**

For the data collected within the scope of the research, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were conducted to determine whether the data were suitable for factor analysis. As a result of the analysis, the KMO fit measure value was calculated as .96. This value is considered to be a very good value for KMO. The calculated Bartlett's Test of Sphericity value is 7356.41, which is significant at the .01 level. In the exploratory factor analysis conducted to determine the factor structure, it was found that the form had a single factor structure, 29 items had high loading values, item correlation values ranged between .57 and .89 and were significant at the .05 level, and it had an Alpha reliability coefficient of .98.

**Conclusion and Discussion**

The PEARL Observation Form for Five- and Six-Year-Old Children is a measurement tool developed within the scope of the European Union Project and used to evaluate the level of contribution of the activities developed and implemented within the scope of the project in supporting social emotional competence based on the observations of educators. Within the scope of this study, the factor structure and reliability of the form were tested with Turkish Children and it was determined that it contributes to the field of early child education as a measurement tool that can be used to measure social emotional competence. The form stands out in terms of being a measurement tool prepared within the scope of a European Union project by receiving expert opinion from international researchers. Therefore, the standardization of a measurement tool developed by researchers in Turkey and validated by researchers in four different countries in the field of preschool education has made a significant contribution to the field of social and emotional assessment of children.

**ORCID**

Saide ÖZBEY  ORCID 0000-0001-8487-7579

Esra ÖMEROĞLU  ORCID 0000-0003-2535-2793

Ümit DENİZ  ORCID 0000-0001-5338-8254

Aysel TÜFEKÇİ  ORCID 0000-0001-7792-5624

Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN  ORCID 0000-0002-8901-6679

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde birinci araştırmacı %30 diğer araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

---

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama sürecinde anket sorularını çocuklar adına dolduran okul öncesi öğretmenlerine ve destek veren anaokulu yöneticilerine 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, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 19.10.2021 tarih ve 16 sayılı toplantısında E-77082166-604.01.02-209598 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik kurul izin belgesi EK 1’de sunulmuştur.

## EK 1: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.11.2021-E.209598



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-209598  
Konu : Değerlendirme ve Onay

10.11.2021

Sayın Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Daha önce 15.04.2021 tarihli ve E.75142 sayılı yazımız ile onay alan 2021-426 kod numaralı "Erasmus + KA201 2018-1-IT02-KA201-048515 PEARL "Duygusal, Empatik ve Proksimal Öğrenme-Eğitim Ortamı" (Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment) Projesi" başlıklı çalışmamız ile ilgili Komisyonumuza vermiş olduğunuz 18.10.2021 tarihli dilekçeniz Komisyonumuzun 19.10.2021 tarih ve 16 sayılı toplantısında görüşülmüştür.

Dilekçenizde; proje kapsamında geliştirdiğimiz PEARL Çocuk Gözlem Formu'nun Ankara örnekleminde 3-4 yaş ve 5-6 yaş grubu çocuklarda ayrı ayrı olmak üzere geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılması hakkındaki talebinizin uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSNCN5YZ7Y

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr>  
Kep Adresi : [gaziuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:gaziuniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için :Nursel Güner  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:202 20 57



Bu belgeye güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Türkiye, KKTC ve Türk Dünyası Devletleri'nin Yükseköğretim ve Hayat Boyu Öğretim Sistemleri\*

### Higher Education and Lifelong Education Systems of Turkey, TRNC and Turkic World States

İsmet ERGİN<sup>1</sup>, Sibel AÇIŞLI ÇELİK<sup>2</sup>, Burcu AKKAYA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirme Okulu, Öğretim Başkanlığı.

e-posta: ismet.ergin@gmail.com

<sup>2</sup>Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: sacisli@artvin.edu.tr

<sup>3</sup>Millî Eğitim Bakanlığı. e-posta: akkaya.eyt@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 03.12.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 21.02.2023*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı; Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemlerinin yapısını incelemek ve birbirleriyle karşılaştırılmasını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik veriler, bu devletlerin her biri ile ilgili alanyazından, basılı bilimsel ve resmî kaynaklardan, ilgili devletlerin bakanlıklarının resmî internet ağlarındaki verilerden toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, betimsel analiz yöntemi aşamaları dikkate alınarak eğitim dilleri, yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora), hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim temaları oluşturulmuş; araştırma kapsamında ulaşılabilen, değerlendirmeye alınan kaynaklar belirlenen bu temalar kapsamında incelenmiştir. Elde edilen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve verilerin özgün hâline bağlı kalınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonunda, Türk Devletleri'nin*

\***Alıntılama:** Ergin, İ., Açışlı Çelik. ve Akkaya, B. (2023). Türkiye, KKTC ve Türk Dünyası Devletleri'nin yükseköğretim ve hayat boyu öğretim sistemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 263-305.



yükseköğretim ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemlerinin yapısında benzerliklerin ve farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, araştırmanın sonunda Türk Devletleri'nin eğitim ve öğretim sistemindeki ortak noktaların, farklılıkların ve iyi uygulamaların birbirine aktarılacak artan bir katkıyla devam ettirilmesine ve daha fazla geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye Cumhuriyeti, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türk dünyası devletleri, Yükseköğretim ve hayat boyu öğrenme, Eğitim ve öğretimin karşılaştırılması

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the structure of higher education (associate, undergraduate, graduate and doctorate) and lifelong learning education and training systems of Türkiye, Turkish Republic of Northern Cyprus and the Turkish World States and to compare them with each other. Data to achieve this goal were collected from the literature on each of these states, from printed scientific and official sources, and from data on the official websites of the ministries of the relevant states. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. While analyzing the data, descriptive analysis method was used. In the research, the themes of languages of education, higher education (associate degree, undergraduate, graduate and doctorate), lifelong learning education and training were created by considering the descriptive analysis method stages; and the sources that can be accessed and evaluated within the scope of the research were examined within the scope of these themes. The data obtained were defined, supported by direct quotations and interpreted by adhering to the original form of the data. At the end of the research, it was concluded that there are similarities and differences in the structure of higher education and lifelong learning education and training systems of the Turkish States. Based on these results, at the end of the research, suggestions were presented for the continuation and further development of the common points, differences and good practices in the education and training system of the Turkish States with an increasing contribution.

**Keywords:** Republic of Turkey, Turkish Republic of Northern Cyprus, States of the Turkic world, Higher education and lifelong learning, Comparison of education and training

## GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl bilgi paradigması, kayda değer bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmiştir. Günümüz dünyasında bireylerden beklenen ve istenen, bilgiyi ezberine alması, saklaması değil her alanda ve ortamda ona hızlı, doğru, etkin bir şekilde ulaşması, paylaşması, onu etkin ve verimli kullanmasıdır. Bunu sağlamak, kullanabilmek ve yaymak için bireyin önemsemesi, araştırması ve geliştirmesi gereken belli beceriler bulunmaktadır (Hamarat, 2019).

Eğitim sistemleri, ülkelerin yetiştirmek istedikleri insan profiline göre şekillenmektedir. Bu bağlamda ülkeler eğitim vizyonlarını ve bu vizyon kapsamında eğitim uygulamalarını gelecekte yetiştirecekleri nitelikli bireylerin taşınmasını istedikleri özelliklere göre yapılandırmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022). Bireyin geliştirilmesi gereken becerileri sağlamanın en önemli ve tek yolu eğitimidir. Eğitim kavramı, geniş ve dar anlamda olmak üzere iki açıdan tanımlanabilir. Eğitime daha geniş bir pencereden bakıldığında hayat boyu eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır. Diğer anlamda bakıldığında ise bireyin hayata gelmesinden ölüncüye kadar gerek ailesi ve çevresinden gerek eğitim ve öğrenim (özellikle yükseköğretim) hayatı boyunca, gerekse çalıştığı iş yerinden edindiği tüm bilgi ve beceriler yoluyla ya da kendini geliştirmek için gayret göstererek bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında özellikle istedik, beklenen değişiklik meydana getirmesidir. Böylece, eğitim ve öğretimin toplumun, birbirilerini etkileyen, destekleyen, yönlendiren ve birbirlerinden etkilenen, faydalanan iki ana unsur olduğu tespit edilmiştir (Varış, 1998). Çağımızda ve gelecekte eğitim ve öğretimin bu etkilerinin özellikle Türk Dünyasında yer alıp gözlenmesi ve ilerlemesi çok önem arz etmektedir.

Günümüzde tüm Türk Devletleri için coğrafi ve kültürel anlamda Türk Dünyası kavramı kullanılmaktadır (Şiraz, 2017). Yeni yüzyılın ve gelecekteki çağın ihtiyaçlarını herkes için yükseköğretim ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile karşılayacak eğitim-öğretim sistemleri; her bireye önem ve değer veren, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin ve verimli rehberlik hizmeti barındıran, yatay ve dikey geçişlere imkân sağlayan, her türlü meslek standartlarına uygun, bilgisayar ve diğer her türlü elektronik teknolojilerini hayatının bir parçası olarak gören, üretime yönelen ve bu alana dönük eğitim ve öğretime ağırlık, destek veren, fırsat eşitliğini her birey için gözetilen bir yapıya dönüşmektedir. Bu değişimler ve yeni gelişmeler doğrultusunda, Türk Devletlerinde kaliteli eğitim ve öğretime olan talep ve istek her geçen gün artmaktadır. Bu talep ve istekler ise Türk Devletleri toplumunun her bireyine, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında hayat boyu öğrenmeyi temel alan yaklaşımla; ulusal ve uluslararası alanlardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, yarışabilecek, zekâ

işlevlerini sürdüren ve geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön planda tutan ve bütün bunları uygulatabilecek bir eğitimin verilmesiyle karşılanabilecektir. Bireyler, hayat boyu öğrendikleri bilgi, beceri ve tecrübelerini, deneyimlerini ve atalarından onlara miras kalmış tecrübe edindikleri bilgileri ve tecrübeleri kendilerinden sonra gelen kuşaklara aktarmaya çalışmışlardır (Ahmedov, 1993; Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005). Yukarıda ifade edilen eğitim ve öğretimin basamakları, yükseköğretim ve hayat boyu öğrenmedir. Bu eğitim ve öğretimlerin amaçları, ülkelerin bilim ve teknoloji politikasına, düşüncesine uygun, ülkelerin ve toplumun çok yüksek seviye ve toplumun çeşitli, değişik kademelerindeki insan gücü gereksinimine göre, öğrencileri ilgi, istek, beceri, tutum ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmelerini sağlamak; Türk Dünyası toplumunun eğitim ve öğretim seviyesini muhasır medeniyetler seviyesine yükseltici, kamuoyunu inandırıcı elde edilen bilimsel verileri sözlü ve yazılı ile insanlara yaymak, yaygın eğitim ve öğretim hizmet ve faaliyetinde bulunmaktır (Akkaya, Açışlı Çelik, Ergin, 2022; English ve Carlsen, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023; Price ve Oliver, 2007; Shuinshina, 2006; Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme, 2022; Turgut, Özalp ve Kaymakçı, 2019; Ütkür Güllühan ve Bekiroğlu, 2022;). Türk dünyasının birliktelik içerisinde hareket edebilmesinin yegâne çözümü, ortak eğitim sistemlerinin oluşturulmasıdır. Millî Eğitim Temel Kanununda, Türk Millî Eğitimin genel amacı ifade edilirken Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen onları koruyup geliştiren, ailesini, vatanını, milletini, seven, daima yüceltmeye çalışan ve insan haklarına saygılı yurttaş yetiştirme vurgusu yapılmaktadır. Bu anlamda bütün ülkelerin eğitim sisteminden beklentisi, kendi tarihi ve kültürel mirasına sahip çıkan evrensel insani değerlere sahip yurttaşlar yetiştirmektir (Yıldırım, 2017).

Bu kapsamda, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti dışında, 1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılması ile bağımsızlıklarına kavuşan Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri ile dünya üzerinde bağımsız yedi Türk devletinin varlığından söz edilebilmektedir (Toran ve Yağan Güder, 2020). Yapılan bu çalışmada, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk

Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri arasındaki yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimin yapısındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuş, eğitim ve öğretim sistemlerindeki gelişmiş ve gelişmeye devam eden önemli ve faydalı noktaların birbirleri ile paylaşılmasına, yakınlaşmasına ve eğitim ve öğretimdeki olumlu yöndeki gelişmeleri diğer devletlere örnek olmasını sağlamak, aralarındaki paylaşımın daha da artırılmasına hizmet etmek amaçlanmıştır. Günümüzde alanyazınında Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimi yapısı ve birbiri ile karşılaştırılması üzerine kaynakların yeterli olmadığı, sınırlı ve dar kapsamlı araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın, ülkelerin birbirinin sistemine olumlu katkı sağlaması, yol gösterici olması hedeflenmiştir. Bu nedenle bu araştırma, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimin yapısını incelemeyi ve birbirleriyle karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, hayat boyu öğrenme; eğitim ve öğretim sistemlerinde kullanılan dil/diller nelerdir?
2. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, hayat boyu öğrenme sistemleri; eğitim ve öğretim sisteminin genel yapısı nasıldır?
3. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinde; ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, hayat boyu öğrenme sistemleri;
  - a. Zorunluluk durumuna (zorunlu eğitim yılına),
  - b. Eğitim kademesi,
  - c. Öğrencilerin yaşına,
  - ç. Eğitim süresine (yıl),

d. Yükseköğretim kurumlarına girişlerindeki sınav durumuna göre farklılık gösteriyor mu?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, materyale, verilerin toplanmasına ve analizine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma modeli esas alınarak tasarlanmıştır. Araştırmanın asıl hedefi, elde edilen verilerdeki bilgiyi analiz edip, yorumlayarak ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bu araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında birkaç durum derinlemesine ele alınmakta ve bu durumlara ilişkin faktörlerin birbirilerini nasıl etkilediklerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin hâlihazırda uygulanan yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemi mevcut durumları ile detaylı olarak doküman analizi ile incelenmiş ve karşılaştırma yapılmıştır.

### **Materyal**

Araştırmada elde edilen ve kullanılan kaynaklar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, elde edilen bilginin yoğun olduğu durumlarda araştırmacıya derinlemesine inceleme yapabilme imkânı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Amaçlı örneklemenin yanında, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik bu devletlerin her biri ile ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel ve resmî kaynaklardan, ilgili devletlerin bakanlıklarının resmî internet ağlarındaki verilerden, günümüz mevcut durumuna ve hedeflerine yönelik veriler ise ilgili devletlerin resmî olarak yayımladığı kaynaklardan elde edildiğinden, yoğunluk örnekleme de kullanılmıştır. Araştırma materyali için 2020-2021-2022 eğitim ve öğretim yıllarında Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin bakanlıklarına

ait resmî internet sayfaları ile bu ülkelerdeki üniversitelerin internet sayfaları, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez tarama merkezindeki konu ile ilgili tezler, yayınlanmış ulusal ve uluslararası denklik belgeleri ve rapor bilgileri, konu ile ilgili yayınlanmış kitaplar, veri tabanlarındaki ilgili makaleler, konu ile ilgili veri tabanlarının tamamı taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen kaynakların geniş bir dağılım göstermemesi nedeniyle, Türk Devletleri'nin yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimine ilişkin yazılan tüm kaynaklar araştırmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda; Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimi ile ilgili araştırma kapsamında kullanılan kaynaklar Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırma Kapsamında Kullanılan Kaynaklar

Devletler	Kaynaklar
Türkiye Cumhuriyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 23 Kasım 2021, <a href="https://www.meb.gov.tr">https://www.meb.gov.tr</a>.</li> <li>– MEB. Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı Kanun, Resmi Gazete, 14574. 24 Haziran 1973. <a href="http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf">http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf</a>.</li> <li>– Millî Eğitim Temel Mevzuatı. 2000.</li> <li>– MEB, Türk Cumhuriyetlerinin Eğitim Sistemleri. 1999.</li> <li>– MEB, Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü. Türk Cumhuriyetlerinin Eğitim Sistemleri. MEB Yayınları. 1997.</li> <li>– MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı. Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. 20 Kasım 2021, <a href="http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf">http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf</a>.</li> <li>– Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Mevzuat. 09 Aralık 2021, <a href="https://www.yok.gov.tr">https://www.yok.gov.tr</a>.</li> </ul>

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– KKTC MEB. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. 2005.</li> <li>– KKTC Millî Eğitim Yasası. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Cumhuriyet Meclisi'nin 23 Mayıs 1986 Tarihli Birleşiminde Kabul Olunan Millî Eğitim Yasası. 1986.</li> <li>– KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Eğitim Sistemi. 15 Mayıs 2021, <a href="http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi">http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi</a>.</li> </ul>
Azerbaycan Cumhuriyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Azerbaycan Eğitim. Azerbaycan Eğitim Sistemi. 14 Haziran 2020. <a href="https://www.azerbaycanegitim.com/azerbaycan-egitim-sistem">https://www.azerbaycanegitim.com/azerbaycan-egitim-sistem</a>.</li> <li>– Azərbaycan Təhsil Nazirliyi (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı). Yüksek Öğretim, 15 Ağustos 2021, <a href="https://www.edu.gov.az">https://www.edu.gov.az</a>.</li> <li>– Agamaliyev, Rahim. Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. 12 Ağustos 2020, <a href="https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/agamaliyev.htm">https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/agamaliyev.htm</a>.</li> <li>– Eğitim Kanunu. Azerbaycan Cumhuriyeti. Öğretmen Yayıncılık. 1993.</li> <li>– Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu (ARTİ). Eğitim Programları, Yayınlar. 10 Eylül 2021, <a href="https://arti.edu.az/az">https://arti.edu.az/az</a>.</li> <li>– Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika İnstitutu. Azərbaycan Faktlar və Rəqəmlər. 18 Haziran 2021, <a href="https://www.stat.gov.az">https://www.stat.gov.az</a>.</li> </ul>
Özbekistan Cumhuriyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek ve Ortaöğretim Özel Eğitim Bakanlığı. Eğitim Ağı. 06 Eylül 2021, <a href="https://www.edu.uz/uz">https://www.edu.uz/uz</a>.</li> <li>– Özbekistan Cumhuriyeti Halk Eğitim Bakanlığı. Eğitim. 07 Eylül 2021, <a href="https://www.uzedu.uz">https://www.uzedu.uz</a>.</li> <li>– Özbekistan'ın Yüksek Öğrenim ve Araştırma Sistemi: Doktora Mezuniyetinin Ana Aktörleri ve Son Reformları. 10 Ekim 2020. <a href="https://ideas.repec.org/p/zbw/iמודp/165.html">https://ideas.repec.org/p/zbw/iמודp/165.html</a>.</li> <li>– TDPU (Toshkent Davlat Pedagogika Universiteti). Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi, 02 Mayıs 2021, <a href="https://new.tdpu.uz">https://new.tdpu.uz</a>.</li> </ul>

- 
- Kazakistan Cumhuriyeti**
- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. 18 Ekim 2021, <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu?lang=en>.
  - Kazakistan Cumhuriyeti Başkanı Resmi Sitesi. Stratejiler ve Programlar. 22 Ekim 2019, <https://www.akorda.kz>.
  - Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası. Bölüm I-IX. 11 Mayıs 2019, <http://www.constitution.kz>.
  - Shuinshina, Nazym. Türkiye’de Kazakistan Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarının Karşılaştırılması (Merkezi ve Taşra Teşkilatı Açısından). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, 2006.
  - Tülbasiyeva, Lezzet. Kazakistan’ın Eğitim Sistemi ve Yeni Gelişmeler. Çeviren: Dr. Almagül İsin. İslam Ülkeleri Kongresi, 24-27 Ekim, İstanbul, 2007, 455-460.
  - Zhakanova, Gulnaz. Kazakistan ve Türkiye’de Lisans Düzeyinde Resim-İş Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, 2018.
  - Zhumasheva, Umsunay. Sovyet Sonrası Dönemde Kazakistan’da Millî Eğitim Politikası. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, 2018.
- 
- Kırgızistan Cumhuriyeti**
- Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Kırgız Eğitim Sistemi. 16 Eylül 2021, <https://edu.gov.kg>.
  - Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Okul, Ders Dışı ve Ek Eğitim Bölümü, Yüksek ve Orta Mesleki Eğitim Bölümü. 05 Haziran 2018, <https://edu.gov.kg/ru/about/sistema-obrazovaniya>.
  - Kırgız Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı. Başkanlık Eğitim Programı. 14 Ekim 2021, <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/46921>.
  - Kırgız Eğitim Bakanlığı. Bişkek Eğitim Müşavirliği. 07 Şubat 2019, <http://biskek.meb.gov.tr>.
  - Polat, Fazlı. Bağımsızlık Sonrası Kırgızistan Eğitim Politikaları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, vol. 36, 2011, 1-18.
  - Zhyldyz, Akunova. Türkiye’de ve Kırgızistan’da Ortaöğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, 2018.
  - Şişman, Mehmet ve Asım Arı. Kırgızistan’da Eğitimin Temel Problemleri ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. Sosyal Bilimler Dergisi, vol. 11, no. 21, 2009, 133-147.
-



Türkmenistan Cumhuriyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Türkmenistan Eğitim Bakanlığı. Ministry of Education of Turkmenistan. 15 Kasım 2021, <a href="https://education.gov.tm/en/ministry">https://education.gov.tm/en/ministry</a>.</li> <li>– Türkmenistan Eğitim Sistemi. Eğitim Sistemi, Müfredat. Yüksek Eğitim. 25 Mart 2020, <a href="http://countrystudies.us/turkmenistan/16.htm">http://countrystudies.us/turkmenistan/16.htm</a>.</li> <li>– Türkmenistan Bilimler Akademisi. Science and Technology. Science of Turkmenistan Policy, 04 Aralık 2020, <a href="http://science.gov.tm">http://science.gov.tm</a>.</li> <li>– Türkmenistan Demografi Profili. Turkmenistan. 11 Kasım 2019, <a href="https://www.indexmundi.com/turkmenistan/demographics_profile.html">https://www.indexmundi.com/turkmenistan/demographics_profile.html</a>.</li> <li>– Türkmenistan, Eğitim. Education. 06 Temmuz 2020, <a href="https://www.usaid.gov/turkmenistan/education">https://www.usaid.gov/turkmenistan/education</a>.</li> <li>– Türkmenistan Eğitimin İlkeleri ve Genel Hedefleri. World Data on Education. Turkmenistan, 01 Ekim 2020, <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211313e.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211313e.pdf</a>.</li> </ul>
Ortak Kaynaklar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bay, E. , Alimbekov, A. , Mete, M., Cücük, E. &amp; Yokuş, E. (2017). Türk Dünyası Birliği Algısı (The Perception of Turkish World Union). Gazi Akademik Bakış Dergisi, 11(21), 55-85. DOI: 10.19060/gav.379576.</li> <li>– Dündar, Hakan. Türk Dünyasında Eğitim. Pegem Akademi, 2016.</li> <li>– Gül, Yavuz Ercan. Günümüz Türk Devletlerinde Örgün Eğitim. Nobel Bilimsel Eserler, 2019.</li> <li>– Şiraz, Fadıl ve diğ. Türk Dünyası Eğitim Raporu-Azerbaycan. Pegem A Yayıncılık, 2017.</li> <li>– Yıldız, Ayşe Çolpan ve Murat Yılmaz. Bağımsızlıklarının Yirmi Yedinci Yılında Türk Cumhuriyetleri. Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, İnceleme Araştırma Dizisi, no. 61, 2018.</li> <li>– Savaş, Salih. Türk Dünyasında Eğitim Alanındaki Gelişmeler ve Yenilikler. Journal of Azerbaijani Studies. vol. 6, no. 1, 2010, 269-283.</li> </ul>

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında nitel araştırma tekniklerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniğinin aşamaları; dokümanlara ulaşılması ve toplanması, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılabilirliği için kontrol edilmesi, verilerin analiz edilmesi ve elde edilen verilerin kullanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri (Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri)'nin yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretimi ile ilgili kaynakları bu aşamalar dikkate alınarak incelenmiştir.

Yürütülen çalışmada, herhangi bir yıl sınırlaması bulunmaksızın, başlığında yukarıdaki devletlerle ilgili yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemleri ile ilgili kelimelerini bir arada bulunduran çalışmalar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez tarama, SCOPUS, ERIC, WOS ve ULAKBİM vb. veri tabanları taranarak inceleme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin temelinde elde edilen bilimsel verilerin sistematik ve açık, net, anlaşılabilir, güvenilir bir biçimde betimlenmesini, yorumlanmasını, neden ve sonuç bağlamında ele alınmasını, araştırma neticesinde elde edilen verilerden sonuç çıkarılmasını ifade etmektedir. Betimsel analiz yönteminde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizin aşamaları dikkate alınarak, bu çalışmada Türk Devletleri'nin yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme temaları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında ulaşılabilen kaynaklar Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, hayat boyu öğrenme; eğitim ve öğretim sistemlerinde kullanılan dil/diller, eğitim ve öğretim sisteminin genel yapısı, zorunluluk durumuna (zorunlu eğitim yılına), eğitim kademesi, öğrencilerin yaşına, eğitim süresine (yıl), yükseköğretim kurumlarına girişlerindeki sınav durumu temaları başlıklarında incelenmiştir. Bu temalar dikkate alınarak elde edilen veriler tek tek incelenmiş, analiz edilerek tanımlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmış ve toplanan verilerin özgün hâlde kalması sağlanarak veriler yorumlanmıştır. Veriler kayıtlara işlenirken ulaşılan kodlar ve kavramlar, belirlenen temaların başlıkları altında ayırılıp sınıflandırılarak amaca uygun tablolar oluşturulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırma kapsamında geçerlilik iç geçerlik ve dış geçerlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olmak üzere iki yönden ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada iç geçerlik sağlamak amacı ile kaynaklardan elde edilen analiz sonucu verilerin belirlenen içeriğe uygun olup

olmadığı ve bulguların içerikle tutarlılık gösterip göstermediği detaylı incelenmiş ve belirlenen yukarıda da belirtilen temaların araştırma sorularıyla ilişkili olarak oluşturulması sağlanmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla da Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin bakanlıklarına ait resmî siteler, bu ülkelerdeki üniversitelerin internet sayfalarındaki ilgili bölümler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez tarama merkezindeki konu ile ilgili tezler, yayımlanmış ulusal ve uluslararası denklik belgeleri ve rapor bilgileri, konu ile ilgili yayımlanmış kitaplar, veri tabanlarındaki ilgili makaleler, konu ile ilgili veri tabanlarının tamamı taranmış ve resmî kaynaklardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olmak üzere iki yönden ele alınmış ve incelenmiştir. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için veriler birden çok araştırmacı tarafından toplanarak analiz edilip ortak bir hedef, uzlaşma noktası sağlanmıştır. Ayrıca kaynaklardan analiz edilerek elde edilen veriler doğrudan alıntı yapılarak herhangi bir yorum katılmadan araştırmanın amaçları ve hedeflenen kitlelere sunulmaya çalışılmaya gayret gösterilmiş ve elde edilen araştırma verilerinin açıklanması ve yorumlanması ise daha sonraya bırakılmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak için de araştırma süreci, aşamaları açık ve net, ayrıntılı ve detaylı bir biçimde açıklanmış, yorumlanmış ve araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarının verilere bağlı olduğu ortaya koyulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu bölümde Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri (Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri) yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemi ile ilgili kavramlar ve karşılaştırmalar yer almaktadır.

### Devletlerin Eğitim ve Öğretim Sisteminde Kullandıkları Resmî Dillere Yönelik Verilerin Değerlendirilmesi

Türkiye Cumhuriyeti, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türk Dünyası Devletleri'ndeki (Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri) eğitim ve öğretim sisteminde kullanılan dillere yönelik verilerin karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Devletlerin Eğitim ve Öğretim Sisteminde Kullandıkları Resmî Dillere Yönelik Veriler

Devletler	Kullanılan Dil/Diller
Türkiye Cumhuriyeti	Türkçe
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Türkçe
Azerbaycan Cumhuriyeti	Azerice
Özbekistan Cumhuriyeti	Özbekçe
Kazakistan Cumhuriyeti	Kazakça, Rusça
Kırgızistan Cumhuriyeti	Kırgızca, Rusça
Türkmenistan Cumhuriyeti	Türkmençe, Rusça

Tablo 2'de görüldüğü gibi Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan ve Özbekistan Cumhuriyetleri resmî eğitim dili olarak sadece devlet dilini kullanmaktadırlar. Ancak Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetlerinin resmî eğitim dili olarak kendi devlet dilinin yanında Rusçayı da resmî eğitim dili olarak kullandığı görülmektedir. Bunun nedenini, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılması ile bu ülkelerde yaşayan Rus nüfusunun etkisinin fazla olması ve diğer Türk devletlerine göre oranlarının daha fazla olması ile açıklamak mümkündür. Bununla birlikte özellikle Türkmenistan Cumhuriyetinde Rusça, eğitimde kademeli olarak azaltılarak uygulanmaktadır (Agamaliyev, 2020; Ergin, Açışlı Çelik ve Akkaya, 2021; Mammadov, 2008; Shuinshina, 2006; Yıldız ve Yılmaz, 2018).

**Devletlerin Ön Lisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Verilerin Değerlendirilmesi**

Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora kısaca yükseköğretim eğitim sistemlerine yönelik verilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Bütün devletlerde yükseköğretimin amaç ve görevleri; devletlerin eğitimlerinin genel amaçlarına ve temel ilke ve geleceğe uygun olarak, öğrencileri ilgileri ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda devletlerin bilim, gelecek politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek; çeşitli kademelerde bilimsel eğitim ve öğretim yapmak; devletleri ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik, teknolojik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak; devletlerin çeşitli yönde, vizyonda ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, bilim ve teknolojinin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmaktır. Yükseköğretim programı araştırma veya profesyonel amaçlar için eğitim uzmanlığına uygun olarak herhangi bir alanda daha derin bir araştırma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca mesleki faaliyetlerde bulunma, araştırma, bilimsel pedagojik çalışmalara katılma hakkı vermektedir (Gül, 2019). Yükseköğretim kurumlarının temel görevi öğrencilerin mesleki gelişimini amaçlayan bilim ve pratiğin kazanımlarına dayanan eğitim programlarının geliştirilmesi için gerekli koşulları oluşturarak, yüksek ve yükseköğretim sonrası eğitilmiş kadrolar hazırlamaktır (EACEA, 2017; Türkmenistan Bilimler Akademisi, 2020; Türkmenistan Eğitimin İlkeleri ve Genel Hedefleri, 2020; Zhumasheva, 2018).

**Devletlerin Ön Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Verilerinin Değerlendirilmesi**

Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki ön lisans eğitim ve öğretim sistemlerine yönelik verilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Devletlerin Ön Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Veriler

Devletler	Zorunluluk Durumu	Eğitimin Kademesi (Ön Lisans)	Yaş	Süre (Yıl)
Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Meslek Yüksek Okulları	17/18-19/20	2
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Meslek Yüksek Okulları	18+	2
Azerbaycan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	İlk Mesleki Teknik Eğitim, Orta Mesleki Teknik Eğitim	15-17/19	1-3-4
Özbekistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Meslek Yüksek Okulları	17+	2
Kazakistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Mesleki Teknik Eğitim	18+	2-3-4
Kırgızistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Mesleki Teknik Eğitim	18+	2
Türkmenistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Yüksek Mesleki Eğitim	17-19	2

Tablo 3'e göre Türkiye Cumhuriyeti'nde ön lisans (meslek yüksekokulu) eğitim ve öğretimi; lise veya dengi okulları bitiren öğrenciler, yükseköğretim ön lisans kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanırlar. Üniversiteye giriş için öğrencilerin devletin ilgili kurumları tarafından yürütülen sınavlardan belirli bir puanı almaları gerekmektedir. Sınavdan sonra bazı üniversiteler bazen özel yetenek sınavı yapmaktadırlar. Ön lisans (meslek yüksekokulları) eğitim ve öğretim süresi 2 yıldır. Bazı meslek yüksekokullarında yabancı dil hazırlık sınıfları bulunmaktadır. İki yıllık eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler sınava girerek 4 yıllık lisans eğitim ve öğretim veren üniversitelere geçiş yapabilirler. Ön lisans programları 17/18-19/20 yaşlarını kapsamakta olup öğrenciler merkezi bir sınava girmeden diplomalarını alabilmektedirler.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi; lise eğitiminden bir sonraki eğitim süreci olan ve 2 yıl ve üzeri eğitim ve öğretim veren üniversite, yüksekokul vb. kurumları kapsayan eğitim ve öğretim dönemidir (KKTC Millî Eğitim Yasası, 1986). Bu eğitim ve öğretim, 18 yaş üzeri bireyleri kapsamakta olup ana

gövdesi üniversitelerden oluşmaktadır. Ön lisans eğitim ve öğretimi 18 yaş ve üstü yaşları kapsamaktadır.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi; 15-17/19 yaş bireylerin eğitim ve öğretimini kapsamakta olup ana gövdesi üniversitelerden oluşmaktadır. Ön lisans eğitim ve öğretimine kayıt yaptırabilmek için 9 yıllık ortaöğretim okulu diploması ya da lise diploması ile üniversite giriş sınavından belli bir taban puanın alınması gerekmektedir. Ön lisans eğitim ve öğretimi 1-4 yıl arasında sürmektedir. İlköğretimden (orta tahsilden) daha sonra bu okullara gidenler 4 yıl süreli, liseyi bitirdikten sonra bu okullara gidenler ise 2 yıl süreli eğitim ve öğretim görmektedirler (Agamaliyev, 2020; Azerbaycan Eğitim, 2020; Denklik Kılavuzu, 2020; Mammadov, 2008).

Özbekistan Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi; 2 yıldır, 17 yaş ve üstünü kapsamaktadır. Meslek eğitim ve öğretimi üretim alanındaki birincil birimlerin doğrudan organizatörlerini ve yöneticilerini, yüksek nitelikli uzmanları, asistanların, yalnızca mesleki beceri gerektiren belirli nitelikli işlerin uygulayıcılarını değil, aynı zamanda ilgili teorik eğitimleri de almış olan teknisyenler, çiftçi, ilkokul öğretmenleri, tıp asistanları, diş hekimleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gül, 2019; Dündar, 2016).

Kazakistan Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi; ön lisans, mesleki teknik eğitim ve öğretim 2 veya 3 yıldır, 18 yaş ve üstünü kapsamaktadır. Devletin, toplumun ve bireylerin yükseköğretim isteğini (ihtiyaçları) sağlamak, profesyonel beceri ve bilgiyi artırarak zenginleştirmek, çağdaş ve günümüz şartlarına uygun bilimsel araştırma yöntemlerini, ileri, gelişmiş üretim teknolojisini, üretimin ilerlemesi, örgütlenmesi ve yönetimini kavratmak amaçları gerçekleştirmek, ilerletmek üzere yüksekokullara pratik ve teorik bilgileri olan bu bilgilerin uygulanmasını sağlayan, uygulamaya yönelik farklı alanlarda çalışabilen üst düzeyde iyi yetişmiş uzmanların yetiştirilmesi görev ve sorumluluğu verilmiştir (Gül, 2019; Dündar, 2016).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi (mesleki yüksekokul eğitim ve öğretimi); genel ortaokul, mesleki ortaokul ve mesleki yüksekokul temelinde kişilerin mesleki yeterliliklerini artırma ve derinleştirme ihtiyaçlarını karşılamak üzere

ön lisans düzeyinde eğitim ve öğretim vermektedir. Ön lisans mesleki teknik eğitim ve öğretimi 2 yıldır, 18 yaş ve üstünü kapsamaktadır. Mesleki yüksekokulun amacı öğrenim gören öğrencilerin iş yaşamına tam donanımlı hazırlanmasını sağlamaktır (Dündar, 2016; Gül, 2019; Polat, 2011).

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde ön lisans eğitim ve öğretimi; yüksek mesleki eğitim programları (mesleki teknik eğitim ve öğretimi) 2 yıldır, 17-19 yaşlarını kapsamaktadır. Türkmenistan ekonomisine ve iş hayatına yönelik mesleki alanlarda kalifiye personelin teorik ve uygulamalı eğitimini sağlamanın yanında, bireyin eğitim, bilimsel ve pedagojik niteliklerini derinleştirilmesi ve genişletmesi konusundaki ihtiyaçlarının karşılanması alanına yönelik eğitim ve öğretim vermektedir (Gül, 2019; Dündar, 2016).

#### **Devletlerin Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Verilerinin Değerlendirilmesi**

Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki lisans eğitim ve öğretim sistemlerine yönelik verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Devletlerin Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Veriler

Devletler	Zorunluluk Durumu	Giriş Koşulları	Eğitimin Kademesi (Lisans)	Yaş	Süre (Yıl)
Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Üniversiteler	17+	4-6 (Tıp 6 Yıl)
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Üniversiteler	18+	4 (Tıp 6-7 Yıl)
Azerbaycan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Üniversiteler	17+	4-6 (Tıp 5-6 Yıl)
Özbekistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Üniversiteler	20-25	4 (Tıp 6 Yıl, Mimarlık 5 Yıl)
Kazakistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Akademiler, Üniversiteler	20-21+	4-5 (Tıp 6 Yıl)
Kırgızistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Yüksek Mesleki Eğitim, Üniversiteler	18	4-5-6 (Tıp 6 Yıl, Hukuk ve Mimarlık 5 Yıl)



Türkmenistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Sınavla	Yükseköğretim, Üniversiteler	18-23	4-5 (Tıp 6 Yıl)
--------------------------	---------------	---------	------------------------------	-------	-----------------

Tablo 4'e göre Türkiye Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; bu eğitim ve öğretimi almak için bir üniversitede 4 yıllık eğitim ve öğretim süresini tamamlamak gerekmektedir. Tıp, Dış Hekimliği, Eczacılık ve Veterinerlik gibi profesyonel dallar için 5 ile 6 yıl arasında değişen bir eğitim ve öğretim süresini tamamlamak gerekmektedir. Lisans eğitim ve öğretimi, 17 yaş üzeri bireyleri kapsamakta olup ana gövdesi üniversitelerden oluşmaktadır. Lisans eğitim ve öğretimine, ortaöğretimi bitiren öğrenciler lisans yerleştirme sınavı sonucunda kendi tercihlerine göre gidebilmektedirler (Gül, 2019; Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2021). Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretim sistemi üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, meslek yüksekokulları ve diğer eğitim enstitülerinden (askerî üniversite ve polis akademisi) oluşur.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; mevcut liselerden herhangi birini başarı ile bitiren öğrenciler, yükseköğrenim kurumlarının belirlemiş oldukları kabul şartları temelinde, bu kurumlardan yararlanma hakkına sahiptirler. Lisans eğitim ve öğretimi üniversitelerde, 18 yaş ve üstünü kapsamakta ve 4 yıl sürmektedir (KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2021; KKTC Millî Eğitim Yasası, 1986).

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; çok geniş kapsamda eğitim ve öğretim veren üç kademeli yükseköğretim kurumları mevcuttur. Bu kurumlarda hem lisans hem yüksek lisans eğitim, hem de doktora eğitim ve öğretimi verilmektedir (Mammadov, 2008). Lisans diploması yükseköğretim kurumlarından alınan ilk eğitim ve öğretimi göstermekte ve 4 yıllık lisans veya yerel adıyla bakalavr (bakalorya) derecesini ifade etmektedir (Gül, 2019). Azerbaycan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi üniversitelerde, 17 yaş ve üstünü kapsamakta ve 4 ile 5 yıl sürmektedir (Denklik Kılavuzu, 2020). Azerbaycan Cumhuriyeti'nde mühendislik fakülteleri, sosyal bilimler fakülteler, fen edebiyat fakültelerinde lisans eğitim ve öğretim süresi 4 yıl, dış

hekimliği ve eczacılık 5 yıl, tıp fakülteleri 6 yıldır. Askerî Tıp Fakültesi, Azerbaycan Tıp Üniversitesi çatısı altında eğitim ve öğretim vermektedir.

Özbekistan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; yükseköğretime giriş için genel ortaöğretim diploması ve orta mesleki eğitim diplomasına sahip olmak gerekmektedir. Temel yükseköğretim, diğer bir deyişle lisans eğitim ve öğretimi farklı alanlarda temel beceriler ve yeterli bilgi verilmesini içermektedir. Yükseköğretim kurumlarında enstitülerde ve akademilerde verilen eğitim ve öğretimin süresi 4 yıldır. Lisans eğitim ve öğretimi genel yükseköğretim programları üniversitelerde, 20-25 yaşlarını kapsamakta ve 4 ile tıp öğretim süresi uzmanlığı ile birlikte 12 yıl sürmektedir (Edunews, 2020; Gül, 2019). Özbekistan Cumhuriyeti'nde üniversite, akademi, enstitü üç tür yükseköğretim kurumu olarak yer almaktadır (Edunews, 2020; Gül, 2019).

Kazakistan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; Lisans eğitim ve öğretimi üniversitelerde, 20-21 yaşlarını kapsamakta ve 4 ile 5 yıl sürmektedir (Gül, 2019). Kazakistan Cumhuriyeti'nde yükseköğretim kurumları; akademiler, enstitüler, üniversiteler ve onlarla aynı statüdeki yüksekokullar, konservatuar, yüksek askerî okullarıdır (Shuinshina, 2006).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; 18 yaş üzeri bireyleri kapsamakta olup ana gövdesi üniversitelerden oluşmaktadır. Lisans eğitim ve öğretimi üniversitelerde, 18 yaşlarını kapsamakta ve 4 yıl sürmektedir. 4 yıllık eğitim ve öğretim gören kişilere ise lisans diploması verilmektedir. Fakat bu 4 yıllık eğitim ve öğretimi bitiren kişiler diledikleri takdirde 2 yıllık yüksek lisans eğitim ve öğretimi almaktadırlar. 5 yıllık eğitim ve öğretim programını bitiren kişiler ise yüksek lisanslarını da yapmış kabul edilmektedir. Kırgızistan Cumhuriyeti'nde yüksek eğitim ve öğretim sisteminin 4 çeşidi yükseköğretim kurumunu içeren üniversiteler, akademiler, uzmanlık yükseköğretim kurumları (Kırgız Millî Konservatuarı, Bişkek Askerî Yüksek Okulu), enstitülerdir. Bu kurumlarda teorik ve pratik araştırmalar yapılarak, eğitim kursları verilir, uzmanlar eğitilir, araştırmacılar ve eğitimciler (bilimin kandidate/adayları ve doktoraları) eğitim ve öğretim verilir (Dündar, 2016; Gül, 2019).

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde lisans eğitim ve öğretimi; üniversitelerde, 18-23 yaşlarını kapsamakta ve 4 ve 5 yıl, tıp gibi alanlarda 6 yıl sürmektedir. İki yıllık mesleki eğitimin birinci aşaması iş yaşamının her alanına kalifiye eleman sağlamaya yönelik gerçekleştirilen 4 yıllık Lisans (Bakalorya) derecesidir. Yükseköğretim genel olarak üniversiteler, akademiler, konservatuvarlar ve enstitülerde verilmektedir (Gül, 2019; Dündar, 2016).

### Devletlerin Yüksek Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Verilerinin Değerlendirilmesi

Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki yüksek lisans (magistratura) eğitim ve öğretim sistemlerine yönelik verilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Devletlerin Yüksek Lisans Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Veriler

Devletler	Zorunluluk Durumu	Eğitimin Kademesi (Yüksek Lisans)	Yaş	Süre (Yıl)
Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	21+	1,5-2
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	22+	2
Azerbaycan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	21+	1,5-2
Özbekistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	26-28	2-3
Kazakistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler, Akademiler	24/25+	1,5-2/3
Kırgızistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Yüksek Mesleki Eğitim (Mesleki Özel Uzmanlaşma)	21+	2
Türkmenistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Yükseköğretim Lisansüstü Eğitim	24-27	3

Tablo 5'e göre Türkiye Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitim ve öğretimi; tezli ve tezsiz olarak ikiye ayrılmaktadır. Tezli yüksek lisans 2, tezsiz yüksek lisans ise 1,5 yıl sürmektedir, yüksek lisans programını başarı ile bitiren öğrencilere yüksek lisans derecesi verilir (Dündar, 2016; Gül, 2019; Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2021).

Yüksek lisans eğitim ve öğretimi üniversitelerde, enstitülerde, 21 yaş ve üstünü kapsamaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitim ve öğretimi; tezli veya tezsiz olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere ulaşma, bilgiyi değerlendirme, analiz edip, yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Tezsiz yüksek lisans programının amacı ise öğrenciye mesleki alanda, konuda derin bilgi vermek, kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nerede, nasıl kullanılacağını göstermektir (Dündar, 2016). Yüksek Lisans eğitimi üniversitelerde, enstitülerde, 22 yaş ve üstünü kapsamakta ve 2 yıl sürmektedir.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitimi; programı araştırma veya profesyonel amaçlar için eğitim uzmanlığına uygun olarak herhangi bir alanda daha derin bir araştırma imkânı sağlamakta ve süresi 1,5-2 yıldan oluşmaktadır. Ayrıca mesleki faaliyetlerde bulunma, araştırma, bilimsel pedagojik çalışmalara katılma hakkı vermektedir. Yüksek lisans eğitimi, yüksek bilimsel ve pedagojik personel potansiyeli, malzeme ve teknik altyapısı ve eğitim temeli olan yükseköğretim kurumlarında verilmektedir (Gül, 2019). Yüksek lisans alanında özel yetenek gerektiren kültür, müzik, sanat, spor, mimarlık ve tasarım gibi alanlarda yüksek lisans hazırlık programı uygulanmaktadır (Gül, 2019; Mammadov, 2008). Yüksek Lisans (magistaratura) eğitimi üniversitelerde, enstitülerde, 21 yaş ve üstünü kapsamaktadır (Denklik Kılavuzu, 2020).

Özbekistan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitimi; üniversitelerde, enstitülerde, 26-28 yaşlarını kapsamakta ve 2-3 yıl sürmektedir. Yüksek lisans eğitimin amacı, modern bilimsel düşünce ve teknolojiye kazanımların yaratıcı kullanımıyla seçilen uzmanlık sektöründeki teorik ve pratik problemlerin çözmeleri için öğrencileri yönlendirerek bilgi ve becerileri kazandırmaktadır (Edunews, 2020; Gül, 2019). Mezun olduktan sonra, mezunlara belirli bir uzmanlık alanında diploma ve yüksek lisans derecesi verilmektedir (Edunews, 2020; Gül, 2019).

Kazakistan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitimi; Bolonya süreciyle birlikte 2 yıl olarak düzenlenmiştir (Gül, 2019). Yüksek Lisans eğitimi üniversitelerde, enstitülerde ve akademilerde, 24-25 yaşlarını kapsamakta ve 2-3 yıl sürmektedir (Bilimsel-pedagojik alan 2 yıl, mesleki alan 1 yıl). Kazakistan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitim programı belirli bir alana yönelik, bilimsel eğitim hazırlığı olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar; belirli bir alana yönelik olarak yapılan programlar, alanda derinleşmek ve daha fazla bilgi sahibi olabilmek için yapılmaktadır. Bilimsel eğitim hazırlığı ise daha çok öğretmen olmak isteyenlerin tercih ettiği eğitimde derinleşmek adına yapılan programlardır (Gül, 2019).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitimi; yüksek mesleki eğitim (yüksek lisans, mesleki özel uzmanlaşma) üniversitelerde, enstitülerde ve akademilerde, 21+ yaş üstünü kapsamakta ve 2 yıl sürmektedir. Başarılı bir tez savunması kandidat derecesini alma hakkını vermektedir. Kırgızistan Cumhuriyeti'nde yükseköğretimde günümüzde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nden kalan sistem devam etmektedir.

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde yüksek lisans eğitimi; üniversitelerde, enstitülerde, 24-27 yaşlarını kapsamakta ve 3 yıl sürmektedir. Yükseköğretim kurumlarını başarıyla bitirmiş olanlar ve bitirdiği alanda 5 yıl çalışmış olmak kaydıyla istekli olanlar, akademisyen olmak üzere yüksek lisans programları için ilimler akademisine başvuru yapmaları gerekmektedir. Yüksek lisansı tamamlayanlar, üniversitelerde akademisyen olarak görev alırlar.

### **Devletlerin Doktora Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Verilerinin Değerlendirilmesi**

Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki doktora (doktorantura) eğitim ve öğretim sistemlerine yönelik verilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Devletlerin Doktora Eğitim ve Öğretim Sistemine Yönelik Veriler

Devletler	Zorunluluk Durumu	Eğitimin Kademesi (Doktora Eğitimi)	Yaş	Süre (Yıl)
-----------	-------------------	-------------------------------------	-----	------------

Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	23+	3/4
Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Enstitüler	22+	3/4
Azerbaycan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Akademiler, Araştırma Enstitüleri	23+	3-5
Özbekistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Akademiler, Araştırma Enstitüleri	29-31+	3+
Kazakistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Üniversiteler, Akademiler, Enstitüler	26-27+	3-5
Kırgızistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Yükseköğretim Kurumları	24	3-5
Türkmenistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	Yükseköğretim Kurumları	27-29	3

Tablo 6'ya göre Türkiye Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; üniversitelerde, enstitülerde, 23 yaş ve üstünü kapsamakta ve 3 veya 4 yıl sürmektedir. Doktora yapmak isteyenlerin doktora programına başvurmak için lisans veya yüksek lisans diplomasına sahip olmaları gereklidir. Derslerini ve yeterlilik sınavını başarıyla tamamlayan öğrenciler tez yazıp, sözlü olarak tezlerini tez komitesi karşısında savunmaktadırlar (Dündar, 2016; Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2021). Sanatta yeterlilikte ise bir yüksekokulu veya fakülteyi bitirdikten sonra ilgili sanat dalında sınava girerek, bilimsel bir sanat eseri ortaya koyarak elde edilebilen, doktora eşdeğer bir derecedir (Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu, 2021).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; programın amacı, öğrenciye kendi başına bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları derin ve geniş bir bakış açısı ile irdeleyerek, yorum yapma ve yeni sentezlere erişebilmek için gerekli adımları belirleme yeteneği ve özelliği kazandırmaktır. Doktora eğitimi üniversitelerde, enstitülerde, 22 yaş ve üstünü kapsamakta ve 3 veya 4 yıl sürmektedir.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; yükseköğretimdeki en yüksek derecesi olarak kabul edilmektedir. Doktora (doktorantura) eğitimi üniversitelerde,

akademilerde, araştırma enstitülerinde, 23 yaş ve üstünü kapsamakta ve 3 veya 5 yıl sürmektedir (Denklik Kılavuzu, 2020). Bu programın amacı, bilimsel ve pedagojik personelin eğitilmesi, niteliklerin ve bilimsel derecelerin geliştirilmesidir. Öğrenme süresi sonunda kendi alanında hazırlamış olduğu bir tezin savunulmasıyla sona ermektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde iki türde doktora bulunmaktadır. Bunlar; belli bir bilim dalında alınan felsefe doktoru unvanı, belli bir bilim dalında alınan bilim doktoru unvanıdır (Agamaliyev, 2020; Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2020; Azerbaycan Eğitim, 2020; Dündar, 2016; Gül, 2019). Yüksek lisans ve doktora eğitimi arasında Ön Doktora (Aspirantura) eğitimi de verilmektedir (Mammadov, 2008).

Özbekistan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; yüksek lisans derecesini (2 yıl) bitirenler başvurabilmektedir. 3-4 yıllık bir eğitim sürecinden sonra bir doktora tezi savunularak bitirilmektedir (Gül, 2019). Doktora eğitimi üniversitelerde, akademiler, araştırma enstitülerinde, 29-31 yaşları ve üstünü kapsamakta ve 3 veya daha fazla yıl sürmektedir.

Kazakistan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; neredeyse bütün üniversiteler doktora programı uygulamaktadır. Doktora eğitimi üniversitelerde, akademiler, eğitim ve araştırma enstitülerinde, 26-27 yaşları ve üstünü kapsamakta ve 3 veya 5 yıl sürmektedir. Doktora alımlarında gerekli belgelerin yanında öğrenciler bir de sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınavda iki alan bulunmaktadır. Bunlardan; birincisi başvuru yapılan alana yönelik bilgileri ölçmeye yönelik, ikincisi yabancı dil bilgisini ölçmeye yöneliktir (Gül, 2019).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; yüksek lisans sonrasında gerçekleştirilen doktora eğitim programlarında 3 ve 5 yıllık eğitim verilmektedir. Doktora eğitimi yükseköğretim kurumları (üniversite, akademi ve enstitülerde), 24 yaş ve üstünü kapsamaktadır. Bu programlar sonucunda Kandidat veya Felsefe Bilimlerinin Doktoru yani PhD dereceleri verilmektedir. Kırgızistan Cumhuriyeti'nde en yüksek eğitim derecesi ise doktorluktur. Herhangi bir bilimin doktoru olan kişiler Profesör olarak kabul edilmektedirler (Gül, 2019). Doktora (PhD) derecesi her üniversitede bulunmamaktadır.

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi; doktora eğitimi yapmak ve bilim doktoru unvanına sahip olmak isteyen kişiler başvurabilmektedir. Doktora eğitimi yükseköğretim kurumları (üniversitelerde, enstitülerde), 27-29 yaşlarını kapsamakta ve 3 yıl sürmektedir. Doktora programı; hazırlık süresi ve staj çalışmalarını da kapsamaktadır (Dündar, 2016; EACEA, 2017; Gül, 2019; Türkmenistan Bilimler Akademisi, 2020).

### **Devletlerin Hayat Boyu Öğrenme Sistemine Yönelik Verilerinin Değerlendirilmesi**

Hayat boyu öğrenme, rehberlik ve danışmanlık sistemi; bireylerin eğitim ve öğrenme faaliyetlerini planlayıp, programlarını yönetmelerine yardımcı olmakla beraber eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının yanı sıra mevcut ve kazandıkları kabiliyetlerinin bilincinde, farkında olmalarını ve kendilerini bekleyen fırsatlar ve riskler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Yirmi birinci yüz yıldaki hayat boyu öğrenmenin genel ve esas çerçevesi şu şekilde belirlenmiştir: her birey için yeni temel bilgi ve beceriler, insan kaynaklarına daha fazla önem ve yatırım, eğitim ve öğretimde yeniliklerin, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, her durum, şart ve her türlü eğitime değer verilmesi, kayıt altına alınıp belgelendirilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, eğitim ve öğretimin mümkün olduğunca öğrenenlere yaklaştırılması ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha fazla yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için hayat boyu öğrenmenin yaklaşımı, çok amaçlı, fonksiyonlu öğrenme merkezleri, her durum ve şartta öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda; Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'ndeki hayat boyu öğrenme sistemlerine yönelik verilere Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Devletlerin Hayat Boyu Öğrenme Sistemine Yönelik Veriler

Devletler	Zorunluluk Durumu	Eğitimin Kademesi/Hayat Boyu Öğrenme Sağlayıcıları Formel Eğitim/Formel Olmayan Eğitim
-----------	-------------------	--



Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Meslek Yüksekokulları (Formel Eğitim-Formel Olmayan Eğitim) - Yükseköğretim Kurumu/Üniversiteler (Formel Eğitim-Formel Olmayan Eğitim)
Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Mesleki Eğitim ve Yeniden Eğitim İçin Kurumlar, Merkezler, Fakülteler ve Kurslar (Formel Eğitim-Formel Olmayan Eğitim)
Azerbaycan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Mesleki Eğitim ve İşsizlerin Yeniden Eğitim Merkezleri (Formel Olmayan Eğitim)
Özbekistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Sivil Toplum Eğitim Kurumları (Formel Olmayan Eğitim) - Sivil Toplum Kuruluşları (birlikler ve dernekler dâhil) (Formel Olmayan Eğitim)
Kazakistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Toplum İçin Kültür ve Eğlence Merkezleri (Formel Olmayan Eğitim)
Kırgızistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Müzeler, Kütüphaneler, Tiyatrolar, Sinemalar ve Sanat Galerileri (Formel Olmayan Eğitim)
Türkmenistan Cumhuriyeti	Zorunlu değil	- Uluslararası Organizasyonlar ve Projeler (Formel Olmayan Eğitim)

Tablo 7 incelendiğinde; Türkiye Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme sistemi; herhangi bir sebeple örgün öğretimden yararlanamayan kişiler için oldukça önemli bir konumdadır. Hayat boyu öğrenme; örgün öğretimin yanında da işlemekte, örgün öğretimde tam olarak üzerinde durulması güç olan çeşitli özel ilgili alanları ile ilgili eğitimlerin alınabilmesini sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bu kurumlar şunlardır; halk eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, çıraklık eğitimi merkezleri, pratik kız sanat okulları, olgunlaşma enstitüleri, yetişkinler için teknik eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, özel dershaneler, özel kurslar, eğitim ve uygulama okulları, bilim ve sanat merkezleri, endüstri pratik sanat okulları, açık ilköğretim, açık liseler, mesleki ve teknik açık öğretim okullarıdır (Dündar, 2016; Gül, 2019).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme sistemi; bireylerin bilgi, tecrübelerini ve sürekli değişen, gelişen iş dünyasında rekabet edebilme yeteneklerini ve özelliklerini geliştirmeyi hedef alan işlevleri üstlenen, amaçlayan merkezlerdir. Bakanlığın yaygın eğitim birimine bağlı olarak ve onun organizasyonu altında görev

yapmakta, sorumluluğunu yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Eğitimin herhangi bir kademesinde eğitimini yarım bırakmak zorunda kalan veya mesleğini bilimsel ve teknolojik anlamda geliştirmek, değiştirmek veya yeni meslek edinmek isteyen bireylere, hayat boyu öğrenme ilke ve kurallarına bağlı olarak, her durum ve şartta eğitim hizmeti sunulmaktadır. Hayat boyu öğrenmede, modüler yapıda, mesleki eğitim ve öğretim sertifika programları ile yabancı dil ve bilgisayar, teknolojik gelişmeleri esas alan sertifika programları gibi ülke ihtiyaç ve gereksinimlerini belirleyip, karşılayacak, talebin yoğun olduğu programlar uygulanmaktadır (KKTC MEB, 2005; Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005). Zorunlu eğitim ve öğretim yaşını tamamlayan bireyler için devam ettirilen bu eğitim ve öğretim uygulamaları, Pratik Kız Sanat Okulları, Kız Meslek Liseleri bünyesinde veya bağımsız olarak kurulan, işletilen büyük yerleşim merkezlerinde, 3 ay süreli kurslar kapsamında uygulamalı çiçek, giyim, yemek, nakış, makrome, resim, seramik, makine nakış, batık ve bakır işi gibi dallarda pratik ve hızlandırılmış eğitim ve öğretim veren kuruluşlardır (Dündar, 2016).

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme; okul sınırları dışındaki eğitim ve öğretim veren aileler, çeşitli ve farklı eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları, dernekler ve bu işle uğraşan belirli vatandaşlar sayesinde, aracılığıyla yürütülmektedir. Gençler ve çocuklar için güzel sanatlar okulları, yaratıcılık evleri, kütüphaneler, gençlik ve spor kulüpleri gibi kurumlar, okul dışı eğitim ve öğretim faaliyeti gösteren merkezlerdir (Mammadov, 2008). Hayat boyu öğrenme, herhangi bir mesleki eğitim düzeyi bitirme belgesi bulunan her vatandaşa sürekli eğitim alma ve kalifiye eleman potansiyeli geliştirme, entelektüel olarak seviye ve mesleki eğitim düzeyini yükseltme ve geliştirme fırsatını sunmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme şunları kapsamaktadır; hizmet içi eğitim, meslek eğitimi, staj ve personel gelişimi, tekrarlanan yükseköğretim ve orta öğretim, derece yükseltme eğitimi, yaşlıların eğitimi. Bu eğitimlerin uygulama yerleri; okuma salonları, kütüphaneler, yükseköğretim ve orta ihtisas eğitimi veren kurumların ihtisas artırma, geliştirme ve yeniden hazırlanma fakülteleri, devlet komiteleri, belediyelerin eğitim ve öğretim merkezleri, bakanlıklara bağlı kuruluşlar, çeşitli kurs yerleri, diğer yönetim kurumları ve işyerleri bünyesindeki

eğitim ve öğretim merkezleri, ticaret okulları, çeşitli kurum içi öğretim merkezleri, dernekler ve kulüpler gibi kurum ve kuruluşlardır (Agamaliyev, 2020; Azerbaycan Eğitim, 2020; Dündar, 2016, Mammadov, 2008; MEB, Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü, 1997).

Özbekistan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme; vatandaşların boş, verimsiz zamanlarını değerlendirmelerini ve yeteneklerine göre herhangi bir sanat ya da spor dalı ile meşgul olma amacıyla eğitim ve öğretim hizmeti veren kurum ve kuruluşlardan oluşmaktadır. Hemen hemen tüm ilçe ve şehirlerinde sanat, kültür, bilim ve teknik icat merkezleri bulunmaktadır (Gül, 2019; MEB Yayınları, 1997). Okul dışı eğitim çocuk ve ergenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, boş vakitlerini ve dinlenmelerini düzenlemek amacıyla devlet ve özel eğitim kurumları açılabilir. Bunlar çocuk ve gençlik merkezleri, kulüpler, etüt merkezleri, spor okulları, sanat okulları, müzik okulları, stüdyolar, kültürel, estetik, bilimsel, teknik, spor ve başka özellik taşıyan kurumlar olabilmektedir (Dündar, 2016).

Kazakistan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme; hayat boyu öğrenmenin amacı öğrencilerin kendini yaratıcı, açık ve net bir kişi olarak ifade edebilmesi, manevi ve ahlaki kültürü geliştirmesi ve uzay şekilli sanatsal düşünmesini sağlamaktır (Gül, 2019; Zhakanova, 2018). Okul dışı eğitimde ise vatandaşların boş ve verimsiz zamanlarını değerlendirme, bilimsel ve teknolojik alanlarda kendilerini geliştirme, güncelleme ve seçtikleri bir meslekle kişisel bilgi ve becerilerinin gelişmesine, bu bilgi ve becerileri uygulamalarına yardımcı olmak amacıyla faaliyet gösteren kurumlardır. Bunlardan en önemlileri; bilim merkezleri, sanat ve müzik okulları, öğrenci yurtları, turistik merkezler, stadyumlar, çocuk parkları ve denizcilik merkezleridir. Bu merkezlerin yarısı köy ve kasaba gibi kırsal kesimlerde yer almaktadır (Dündar, 2016; Savaş, 2010).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme; çocukların estetik ve kültürel yönden gelişmesini sağlama, doğayı ve çevreyi tanıması amaçlamaktadır (Şiraz, 2017). Hayat boyu eğitimin temel amacı, insanın bilgilerini derinleştirmek ve zenginleştirmek, kişisel ihtiyaçlarını yanı sıra meslek değiştirme konusundaki ihtiyaçlarını tamamen karşılamaktır. Hayat boyu öğrenme genel ve mesleki eğitim kurumları; eğitim veren

eğitim kurumları (yeterliliği yükseltme kursları, müzik ve güzel sanatlar okulları ve ilgili ruhsatnameye sahip olan diğer eğitim kurumları); özel pedagojik faaliyet yürüten merkezlerdir (Gül, 2019; Şiraz, 2017). Hayat boyu öğrenme, mesleki yetkinleşme kurslarında, müzik ve resim okullarında, sanat okulları ve diğer belgelemelere sahip olan eğitim kurslarında icra edilmektedir (Dündar, 2016).

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde hayat boyu öğrenme; yoluyla yapılan mesleki eğitim programlarına ihtiyaç duyan kurum ve şirketlerin kurumsal ya da toplu sözleşmeler yoluyla eğitim kurumlarından yerinde ya da uzaktan eğitim kanalıyla eğitim hizmeti verilmektedir. Hayat boyu öğrenme, yetişkin insanların yaşamları boyunca mesleki gelişimleri için gereken bilgi ve becerilerde uzmanlaşma ihtiyaçlarını karşılayan sürekli eğitim sisteminin bir parçasıdır. Hayat boyu öğrenme eğitim sisteminin bileşenleri; eğitim kurumları ağı; araştırma merkezleri; çeşitli amaçlarla eğitim programları; yetişkin eğitimi kuruluşları; eğitimin bir bileşeni olan sosyal hizmetler; kamu bilgilendirme faaliyetlerinde bulunan kuruluşlar; eğitim faaliyetlerinde bulunan bilimsel ve kültürel kurumlar; metodolojik ve eğitim dernekleri; eğitim amaçlı kullanılan kitle iletişim araçları. Hayat boyu öğrenme eğitimlerinin ana kurumu olan mesleki eğitim şunları içermektedir; kendi alanlarındaki uzmanlıklarında, genellikle işletme bazında personel beceri niteliklerini geliştirmek; yetişkinlere kendilerine yeni uzmanlıklar sunan hizmet içi eğitim. Toplam kayıtlı olan eğitim kurumu sayısının yaklaşık üçte biri yabancı dil eğitimi, yönetim, pazarlama, ekonomi ve bilgisayar okuryazarlığı eğitimi vermektedir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yükseköğretim ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve hayat boyu öğrenme; ortaöğretim sonrası eğitimi ve daha üst eğitim ve öğretimi, okul dışı eğitim ve öğretimi, serbest her alanda verilebilecek eğitimi, yetişkin eğitimini, ihtisas artırma ve yeniden hazırlanmayı içermektedir.

Genel olarak; tüm devletlerde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi zorunlu değildir. Bunun nedeni tüm devletlerde ortaöğretim eğitiminden sonraki eğitimlerin

belirli bir sınavla ya da şarta bağlı olarak yapılabilmesinden ve kişilerin kendi seçimlerine ya da başarılarına bağlı olarak alındıklarındandır. Tüm devletlerde yaklaşık olarak ön lisans eğitimi 2 yıl, lisans eğitimi 4-5 yıl, yüksek lisans eğitimi 2 yıl, doktora eğitimi 3-5 yıl olarak uygulanmaktadır. Bütün gelişmiş ülkelerde de bu eğitimlerin yılları, uygulanan programlar ve deneyimlerden yaklaşık benzerlik göstermektedir. Elde edilen sonuçlardan bir diğeri de yükseköğretim eğitiminin bütün devletlerde yaklaşık olarak 17 ve 29 yaşları arasında verilmekte olduğudur (Ergin, Açışlı Çelik ve Akkaya, 2021).

Günümüzde ise tüm devletlerde olduğu gibi Türk Dünyası devletinde de eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve teknolojik gelişmeler çağın yeniliklerine göre uygulanmış, tüm vatandaşların hiç bir ayırım gözetilmeksizin eğitim ve öğrenim alması sağlanmıştır. Bununla birlikte eğitimde süreklilik esas alınarak tüm vatandaşların yaşamları boyunca eğitim almalarına, hayata ve iş alanlarına yönelik destek ve yardım almalarına imkân verilmiş, eğitimin sadece açık ve yaygın, örgün eğitim kurumlarında olamayacağı, evde, işyerlerinde, her yerde, her zaman ve her fırsatta da olabileceği ilkesi ve hayat boyu öğrenme benimsenmiştir. Ayrıca, eğitim ve öğretim yöntemleri ve programları ile derslerde kullanılan araç ve gereçler, teknolojik ve bilimsel yeniliklere, toplumsal ve ülke ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiş, eğitimde üretkenliğin, gelişmenin ve modernleşmenin sağlanması amacıyla, Türk Dünyası Devletlerine uygun bilimsel araştırma ve değerlendirmelerle eğitimin ve kültürün geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Tüm öğretim kurumları ile diğer kurumlar maddi ve manevi yönden desteklenerek eğitim ve öğretim alanında batılı ülkeler seviyesine ulaşılmaya çalışılmaktadır (Akkaya, Açışlı Çelik, Ergin, 2022; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023; Turgut, Özalp ve Kaymakçı, 2019; Ütkür Güllühan ve Bekiroğlu, 2022).

Tüm devletlerde hayat boyu öğrenme, örgün eğitim ile birlikte birbirlerini tamamlayacak, birbirinin olanaklarından karşılıklı olarak yararlanacak ve gerektiğinde aynı nitelikleri kazandıracak biçimde düzenlenmektedir.

Mevcut stratejiler, Türk Dünyası Devletleri'nin büyüme ve kalkınmadaki iddialı, olmazsa olmaz hedeflerini başarabilmesi, ulaşabilmesi için sadece ulusal politika ve

örgün eğitim ve öğretim sistemine dayanamayacağını kabul etmiştir. Hayat boyu öğrenme için fırsatların genişletilmesi, geliştirilmesi, işletmeler ve sivil toplumun harekete geçirilmesi, özellikle iş alanında yeterince temsil edilmeyen, işlevli olmayan grupların sisteme dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerden hayat boyu öğrenmenin gerçekleştirildiği ya da uygulanmaya çalışıldığı yerler; meslek yüksekokulları, yükseköğretim kurumu/üniversiteler, mesleki eğitim ve yeniden eğitim için kurumları, merkezler, fakülteler ve kurslar, mesleki eğitim ve işsizlerin yeniden eğitim merkezleri, sivil toplum eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları (birlikler ve dernekler dâhil), toplum için kültür ve eğlence merkezleri, müzeler, kütüphaneler, tiyatrolar, sinemalar ve sanat galerileri, uluslararası organizasyonlardır. Bu yerler kapsamında, hayat boyu öğrenme devletlerin hemen her yerinde ve alanlarında her vatandaşına ve özellikle kadınlar ve gençler için daha iyi istihdam çıktılarını doğuran ve doğurabilecek bölgesel farklılıkları gideren daha iyi eğitim ve öğretim çıktılarına duyulan ihtiyaca ve özelliklere göre şekillendirilerek uygulanmaya çalışılmaktadır.

Yukarıda ifade edilenler kapsamında araştırmanın sonucunda Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri'nin; ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretim sistemleri incelenmiş, sonuçlar karşılaştırmalı ve özet olarak bir bütün hâlinde Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Topluca Karşılaştırılması

Devletler	Kullanılan Dil/Diller	Ön Lisans Eğitimi	Lisans Eğitimi	Yüksek Lisans Eğitimi	Doktora Eğitimi	Hayat Boyu Öğrenme
Türkiye Cumhuriyeti	Türkçe	Zorunlu Değil 2 Yıl 17-20 Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-6 Yıl 17+ Yaş	Zorunlu Değil 1,5-2 Yıl 21+ Yaş	Zorunlu Değil 3-4 Yıl 23+ Yaş	Zorunlu Değil (Formel Eğitim- Formel Olmayan Eğitim) - Meslek
Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti	Türkçe	Zorunlu Değil 2 Yıl 18+ Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4 Yıl 18+ Yaş	Zorunlu Değil 2 Yıl 22+ Yaş	Zorunlu Değil 3-4 Yıl 22+ Yaş	Yüksekokulları - Yüksek Öğretim Kurumu/Üniversiteler - Mesleki Eğitim

Azerbaycan Cumhuriyeti	Azerice	Zorunlu Değil 1-4 Yıl 15-17/19 Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-6 Yıl 17+ Yaş	Zorunlu Değil 1,5-2 Yıl 21+ Yaş	Zorunlu Değil 3-5 Yıl 23+ Yaş	ve Yeniden Eğitim İçin Kurumlar, Merkezler, Fakülteler ve Kurslar
Özbekistan Cumhuriyeti	Özbekçe	Zorunlu Değil 2 Yıl 17+ Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-6 Yıl 20-25 Yaş	Zorunlu Değil 2-3 Yıl 26-28 Yaş	Zorunlu Değil 3+ Yıl 29-31+ Yaş	- Mesleki Eğitim ve İşsizlerin Yeniden Eğitim Merkezleri
Kazakistan Cumhuriyeti	Kazakça Rusça	Zorunlu Değil 2-4 Yıl 18+ Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-6 Yıl 20-21+ Yaş	Zorunlu Değil 1,5-2/3 Yıl 24-25+ Yaş	Zorunlu Değil 3-5 Yıl 26-27+ Yaş	- Sivil Toplum Eğitim Kurumları - Sivil Toplum Kuruluşları (birlikler ve dernekler dâhil)
Kırgızistan Cumhuriyeti	Kırgızca Rusça	Zorunlu Değil 2 Yıl 18+ Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-6 Yıl 18+ Yaş	Zorunlu Değil 2 Yıl 21+ Yaş	Zorunlu Değil 3-5 Yıl 24 Yaş	- Toplum İçin Kültür ve Eğlence Merkezleri - Müzeler, Kütüphaneler, Tiyatrolar,
Türkmenistan Cumhuriyeti	Türkmen ce Rusça	Zorunlu Değil 2 Yıl 17-19 Yaş	Zorunlu Değil Sınavla 4-5 Yıl 18-23 Yaş	Zorunlu Değil 3 Yıl 24-27 Yaş	Zorunlu Değil 3 Yıl 27-29 Yaş	Sinemalar ve Sanat Galerileri - Uluslararası Organizasyonlar ve Projeler

Tablo 8'e göre; Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan ve Özbekistan Cumhuriyetleri resmî eğitim dili olarak sadece devlet dilini kullanmaktadırlar. Ancak Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetlerinin resmî eğitim dili olarak kendi devlet dilinin yanında Rusçayı da resmî eğitim dili olarak kullandığı görülmektedir. Devletlerin yükseköğretim eğitim sistemini incelediğimizde; bütün devletlerin yükseköğretim eğitim sistemleri (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme sistemleri zorunlu değildir, isteğe bağlıdır. Devletlerin ön lisans eğitim süresi genelde 2 yıl sürmekte ancak Azerbaycan ve Kazakistan Cumhuriyetlerinde bu süre 3-4 yıla kadar uzayarak uygulanmaktadır. Lisans eğitim süresi 4, 5 ve 6 yılları arasında bölüme ve bazı devletlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin; lisans eğitimi Türkmenistan Cumhuriyeti'nde 4-5 yıl ile dikkat çekmektedir. Diğer devletlerde 4-6 yıl arasında değişmektedir. Türkmenistan Cumhuriyeti hariç diğer (Türkmenistan Cumhuriyetinde 2-3 yıl) diğer bütün devletlerde yüksek lisans eğitimi 2 yıl olarak uygulanmaktadır. Doktora eğitimi bütün devletlerde 3 ila 5 yıl arasında uygulanmaktadır. Doktora eğitimi de devletlerarasında farklılıklar göstermektedir.

Örneğin; Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan ve Kırgızistan Cumhuriyetlerinde 3-5 yılları arasında uygulanmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde 3-4 yıl ve Türkmenistan Cumhuriyeti'nde doktora eğitimi 3 yıl olarak uygulanmaktadır.

Devletlerin hayat boyu öğrenme eğitim sistemini incelediğimizde; zorunlu olmadığı formal ve formal olmayan eğitim şeklinde uygulandığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme tüm devletlerde meslek yüksekokullarında, yükseköğretim kurumlarında/üniversitelerde, mesleki eğitim ve yeniden eğitim için eğitim veren kurumlarda, merkezlerde, fakültelerde ve kurslarda, mesleki eğitim ve işsizlerin yeniden eğitim merkezlerinde, sivil toplum eğitim kurumlarında, sivil toplum kuruluşlarında (birlikler ve dernekler dâhil), toplum için kültür ve eğlence merkezlerinde, müzeler, kütüphaneler, tiyatrolar, sinemalarda ve sanat galerilerinde, uluslararası organizasyonlarda ve projelerde çeşitli zaman ve dönemlerde uygulanmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda;

1. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinin eğitim ve öğretim dilinin bazılarının farklı olmasından ve yakın zamana kadar hep birlikte ortak dilde, alfabede buluşmalarının, ilişkilerinin de giderek artacağı düşünüldüğünde, bu devletlere ait ortak iletişim aracının aynı dilin konuşulmasının ve aynı dilin de eğitimde kullanılmasının gerekliliği de kaçınılmaz olacaktır,
2. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinin yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemleri (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve hayat boyu öğrenme sistemleri tek devlet, tek millet düşüncesindeki gibi hepsinde zorunlu değil, isteğe bağlıdır. Daha sonraki yıllarda da bu eğitimler zorunlu olmayıp isteğe bağlı olabilir ancak bu devletlerin hepsinin vatandaşlarının en üst seviyede eğitim ve öğretim alabilmesi için teşvik edip, farklı yöntemlerle isteklendirmeleri sağlanabilir,
3. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinde ortaöğretim eğitim ve öğretim sisteminden yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemine yani lisans eğitim ve öğretimine geçişlerde devletler tarafından yapılan bir geçiş sınavı uygulanmaktadır. Bu uygulamaların tüm devletlerdeki ilgili lisans eğitim ve öğretimin



gerek ve yeter şartlarına dikkat edilerek, kendine özgü özellikleri de dikkate alınarak aynı standartların ve yeni gelişen günümüz eğitim ve öğretim modellerine uygun olarak bilgi, yetenek, uygulama vb. sınav aşamalarının uygulanmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir,

4. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinin yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemlerinde; ön lisans (2-4 yıl), lisans (4-6 yıl), yüksek lisans (1,5-3 yıl) ve doktora (3-5 yıl) devletlere göre yıl bazında değişiklik göstermektedir. Tüm devletlerin yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemlerinde ilk etapta yıl bazında daha sonra da içerik bazında yeni gelişmeler ve ideal ve günümüzde genel geçerliliği olan en iyi eğitim ve öğretim sistemleri de dikkate alınarak standartlığın sağlanmasında fayda olacağı değerlendirilmektedir,

5. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletlerinin yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemlerinde; ön lisans (17-18+ yaş), lisans (17-25+ yaş), yüksek lisans (21-28+ yaş) ve doktora (22-31+ yaş) devletlere göre yaş bazında değişiklik göstermektedir. Tüm devletlerin yükseköğretim eğitim ve öğretim sistemlerinde yaş bazında eğitim ve öğretim sistemleri de dikkate alınarak standartlığın sağlanması faydalı olacaktır. Bu sayede eğitim ve öğretim gruplarında da akran standartlığı sağlanmış ve birbirine daha fazla ve yarar, katkı sağlayacaklardır,

6. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türk Dünyası Devletleri ile yükseköğretim de ilgili alandaki çalışmalar ve yurt dışı öğrenci değişim programları oluşturularak devletlerin birliktelik ve uyum içerisinde hareket edebilmesinin yegâne çözümü, ortak eğitim sistemleri oluşturulma gayret ve birliği içinde olunmalıdır,

7. Yükseköğretim ve hayat boyu öğrenmede, mevcut ve gelecekteki eğitim ve öğretim politikalarının düzenlenmesinde devletlerin yöneticiler ve öğrenciler bazında karşılıklı iş birliği, fikir alış verişi, destek içinde olması geleceğin yükseköğretim ve hayat boyu öğrenmede eğitim ve öğretimini şekillendirme büyük rol oynayacaktır.

8. Tüm devletlerde hayat boyu öğrenme eğitim ve öğretiminde devamlılık esas olmak üzere tüm vatandaşlara yaşamları boyunca eğitim verilmeli, hayata ve iş alanlarına

yönelik bilgi, kurs, destek ve yardım almalarına imkân tanınmalı, eğitimin sadece örgün, açık ve yaygın eğitim kurumları ile sınırlı olamayacağı, evde, işyerlerinde, her zaman, her yerde, her durum ve her fırsatta da olabileceği, amaca uygun eğitim ve öğretim verilmesi ilkesi benimsenmeli,

9. Türk Dünyası Devletleri'nde hayat boyu öğrenme anlayışı kapsamında bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili beceri, bilgi ve yetkinliklerini geliştirmek, bunun sürekliliğini sağlamak amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme kapsamında kabul edilen yetişkin eğitimiyle ilgili faaliyet gösteren kurumların standarda bağlanarak; olgunlaşma enstitülerinde, halk eğitimi merkezlerinde, açık öğretim okullarından oluşan kurumlarda gerçekleştirmeleri önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Agamaliyev, R. (2020). Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. 12 Ağustos 2020 tarihinde [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/agamaliyev](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/agamaliyev) adresinden erişilmiştir.
- Ahmedov, K.M. (1993). *Azerbaycan ictimai icma kuruluğu döneminde, Azerbaycan tarihi (en gedim dövrlerden XX esrin evvellerine geder)*, Bakü, Elm Yayıncılık.
- Akkaya, B., Açışlı Çelik, S., & Ergin, İ. (2022). Examining and comparison of education and training systems from pre-school to high school in Türkiye and the Turkish republic of northern cyprus, states of the Turkic World. *Asian Journal of Contemporary Education*, 6(2): 116-135.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. (2020). Okul Öncesi Eğitim, Genel Eğitim, Mesleki Eğitim, Ortaöğretim Özel Eğitim, Yüksek Öğretim. 15 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.edu.gov.az> adresinden erişilmiştir.
- Azerbaycan Eğitim. (2020). Azerbaycan Eğitim Sistemi. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.azerbaycanegitim.com/azerbaycan-egitim-sistem/> adresinden erişilmiştir.
- Azərbaycan Təhsil Nazirliyi (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı). (2021). Yüksek Öğretim. 15 Ağustos 2021 tarihinde <https://www.edu.gov.az> adresinden erişilmiştir.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu (ARTİ). (2021). Eğitim Programları, Yayınlar. 10 Eylül 2021 tarihinde <https://arti.edu.az/az> adresinden erişilmiştir.
- Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika İnstitutu. (2021). Azərbaycan Faktlar və Rəqəmlər. 18 Haziran 2021 tarihinde <https://www.stat.gov.az> adresinden erişilmiştir.
- Bay, E., Alimbekov, A. , Mete, M. , Cücük, E., & Yokuş, E. (2017). Türk Dünyası Birliği Algısı (The Perception of Turkish World Union). *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 11(21), 55-85. DOI: 10.19060/gav.379576.
- Denklik Kılavuzu. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Denklik Kılavuzu 2020*. 30 Ekim 2021 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/denklik/denklikk%C4%B1lavuzu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dündar, H. (2016). *Türk Dünyasında Eğitim*. Pegem Akademi.
- EACEA. (2017). *Overview of the Higher Education System of Turkmenistan, Belgium, European Union Education*, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Edunews. (2020). Образование в Узбекистане. 08 Kasım 2020 tarihinde <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/uzbekistan.html> adresinden erişilmiştir.

- Eğitim Kanunu. (1993). Azerbaycan Cumhuriyeti. Öğretmen Yayıncılık.
- English, L. M. and Carlsen, A. (2019). Lifelong Learning and the Sustainable Development Goals (SDGs): Probing the Implications and the Effects, *International Review of Education*, forthcoming, 1–8.
- Ergin İ., Açışlı Çelik S., & Akkaya B. (2021). A comparative study on the education systems in the turkic countries. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 67-80.
- Gül, Y., E. (2019). *Günümüz Türk Devletlerinde Örgün Eğitim*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. Seta Analiz, SETA Yayınları. Nisan 2019, sayı: 272.
- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı (The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan). (2021). 18 Ekim 2021 tarihinde <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu?lang=en> adresinden erişilmiştir.
- Kazakistan Cumhuriyeti Başkanı Resmi Sitesi. (2019). Stratejiler ve Programlar. 22 Ekim 2019 tarihinde <https://www.akorda.kz> adresinden erişilmiştir.
- Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası. (2019). Bölüm I-IX. 11 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.constitution.kz> adresinden erişilmiştir.
- Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi. (2005). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Talim ve Terbiye Dairesi. 11 Kasım 2021 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/8407073-Kibris-turk-egitim-sistemi.html> adresinden erişilmiştir.
- Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. (2021). Kırgız Eğitim Sistemi. 16 Eylül 2021 tarihinde <https://edu.gov.kg> adresinden erişilmiştir.
- Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. (2018). Okul, Ders Dışı ve Ek Eğitim Bölümü, Yüksek ve Orta Mesleki Eğitim Bölümü. 05 Haziran 2018 tarihinde <https://edu.gov.kg/ru/about/sistema-obrazovaniya> adresinden erişilmiştir.
- Kırgız Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı. (2021). Başkanlık Eğitim Programı. 14 Ekim 2021 tarihinde <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/46921> adresinden erişilmiştir.
- Kırgız Eğitim Bakanlığı. (2019). Bişkek Eğitim Müşavirliği. 07 Şubat 2019 tarihinde <http://biskek.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- KKTC MEB. (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- KKTC Millî Eğitim Yasası. (1986). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Cumhuriyet Meclisi'nin 23 Mayıs 1986 Tarihli Birleşiminde Kabul Olunan Millî Eğitim Yasası*.
- KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2021). Eğitim Sistemi. 15 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi> adresinden erişilmiştir.

- Mammadov, J. (2008). *Bağımsızlık sonrası Azerbaycan eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Türk dünyası coğrafyası dersi öğretim programı. 22 Ocak 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2022122102631807-T%C3%BCrk%20D%C3%BCnyas%C4%B1%20Co%C4%9Frafyas%C4%B1%20d%C3%B6p.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 23 Kasım 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). 1739 Sayılı Kanun, Resmi Gazete, 14574. 24 Haziran 1973 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144011\\_KANUN.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Mevzuatı. (2000).
- MEB, Türk Cumhuriyetlerinin Eğitim Sistemleri. (1999).
- MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. 20 Kasım 2021 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB Yayınları. (1997). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü. *Türk Cumhuriyetlerinin Eğitim Sistemleri*.
- MEB, Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü. (1997). *Türk Cumhuriyetlerinin Eğitim Sistemleri*. MEB Yayınları.
- Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek ve Ortaöğretim Özel Eğitim Bakanlığı. (2021). Eğitim Ağı. 06 Eylül 2021 tarihinde <https://www.edu.uz/uz> adresinden erişilmiştir.
- Özbekistan Cumhuriyeti Halk Eğitim Bakanlığı. (2021). Eğitim. 07 Eylül 2021 tarihinde <https://www.uzedu.uz> adresinden erişilmiştir.
- Özbekistan'ın Yüksek Öğrenim ve Araştırma Sistemi: Doktora Mezuniyetinin Ana Aktörleri ve Son Reformları. (2020). 10 Ekim 2020 tarihinde <https://ideas.repec.org/p/zbw/iמודp/165.html> adresinden erişilmiştir.
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.
- Price, S., & Oliver, M. (2007). A framework for conceptualizing the impact of technology on teaching and learning. *educational technology & society*.
- Polat, F. (2011). Bağımsızlık sonrası Kırgızistan eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 1-18.
- Savaş, S. (2010). Türk Dünyasında eğitim alanındaki gelişmeler ve yenilikler. *Journal of Azerbaijani Studies*. 6(1), 269-283.

- Shuinshina, N. (2006). *Türkiye`de Kazakistan eğitim sistemlerinin örgütsel yapılarının karşılaştırılması (merkezi ve taşra teşkilatı açısından)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şiraz, F., Azizov, B., & Döş, B. (2017). *Türk Dünyası eğitim raporu-Azerbaycan*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Arı, A. (2009). Kırgızistan`da Eğitimin Temel Problemleri ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 133-147.
- TDPÜ (Toshkent Davlat Pedagogika Universiteti). (2021). Taşkent Devlet Pedagogik Üniversitesi. 02 Mayıs 2021 tarihinde <https://new.tdpu.uz> adresinden erişilmiştir.
- Toran, M., & Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers` professional development: examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 809-868. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.026>.
- Turgut, T., Özalp, M., T., & Kaymakçı, S. (2019). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında Türk dünyasına ilişkin konular nasıl ele alınıyor? *II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu (12-14 Ekim 2019), Denizli*.
- Tülbasiyeva, L. (2007). Kazakistan`ın Eğitim Sistemi ve Yeni Gelişmeler. Çeviren: Dr. Almagül İsina. *İslam Ülkeleri Kongresi*, 455-460.
- Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu. (2021). Türk eğitim sistemi. 20 Haziran 2021 tarihinde <https://fulbright.org.tr/turk-egitim-sistemi> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye`de Hayat Boyu Öğrenme. (2022). <https://www.profdreventsahin.com/turkiyede-hayat-boyu-ogrenme.html>.
- Türkmenistan Bilimler Akademisi. (2020). Science and technology. Science of Turkmenistan Policy. 04 Aralık 2020 tarihinde <http://science.gov.tm> adresinden erişilmiştir.
- Türkmenistan Eğitimin İlkeleri ve Genel Hedefleri. (2020). World data on education. Turkmenistan. 01 Ekim 2020 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211313e.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Türkmenistan Eğitim Bakanlığı. (2021). Ministry of Education of Turkmenistan. 15 Kasım 2021 tarihinde <https://education.gov.tm/en/ministry> adresinden erişilmiştir.
- Türkmenistan Eğitim Sistemi. (2020). Eğitim Sistemi, Müfredat. Yüksek Eğitim. 25 Mart 2020 tarihinde <http://countrystudies.us/turkmenistan/16.htm> adresinden erişilmiştir.

- Türkmenistan Demografi Profili. (2019). Turkmenistan. 11 Kasım 2019 tarihinde [https://www.indexmundi.com/turkmenistan/demographics\\_profile.html](https://www.indexmundi.com/turkmenistan/demographics_profile.html) adresinden erişilmiştir.
- Türkmenistan, Eğitim. (2020). Education. 06 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.usaid.gov/turkmenistan/education> adresinden erişilmiştir.
- Ütkür Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 95-109. doi: 10.48066/kusob.1093187.
- Variş, F. (1998). *Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım*. A. Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (sf.3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaldız, A.Ç., & Yılmaz, M. (2018). *Bağımsızlıklarının Yirmi Yedinci Yılında Türk Cumhuriyetleri*. Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, İnceleme Araştırma Dizisi, no. 61.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2017). Türk Dünyasında Bütünleşme Açısından Eğitim İlişkileri. *Journal of Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 12(13), 643-658. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11720>.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). Mevzuat. 09 Aralık 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Zhakanova, G. (2018). *Kazakistan ve Türkiye'de lisans düzeyinde resim-iş eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Zhumasheva, U. (2018). *Sovyet sonrası dönemde Kazakistan'da millî eğitim politikası*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Zhyldyz, A. (2018). *Türkiye'de ve Kırgızistan'da ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: Bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

## SUMMARY

### **Introduction**

*The first step that should not be neglected in order for states and nations to look to the future with confidence is to develop the education and training system. The biggest investment to be made in the world is the investment to be made in people. The first move that will start with the education and training system will bring along the right moves, such as buttoning the start button of the shirt correctly. It is aimed that the level of higher education institutions in the Turkic World States reach very good levels and use all information and communication technologies effectively like developed countries; In addition to being one of the indicators of the development level of that country, it is also one of the indicators of its competence in using information and raising manpower ready for global competition by producing new information.*

*To realize lifelong learning and mobility for people after higher education or those who have not received higher education; increasing the quality and effectiveness of education and training systems, promoting equality, social cohesion and active citizenship, and increasing efforts towards creativity and innovation, including entrepreneurship at all levels of education. In this study, the similarities and differences in the structure of education and training from higher education (associate degree, undergraduate, graduate and doctorate) to lifelong learning between Turkey, the Turkish Republic of Northern Cyprus and the States of the Turkish World, and the developed and developmental (developing???) education systems in this context have been revealed. It is aimed to ensure that the ongoing important and beneficial points are shared and converged with each other, and that the positive developments in education and training set an example for other states, and to serve to further increase the sharing among them.*

### **Method**

*The aim of the research is to examine the structure of the education and training system from higher education to lifelong learning in Turkey, the Turkish Republic of Northern Cyprus, and the States of the Turkish World, and to compare them with each other. Data to achieve this goal were collected through document review from the literature on each of these states, from printed scientific and official sources, and from data on the official websites of the ministries of the relevant states. While analyzing the data, descriptive analysis method was used. In the research, education and training themes from languages of education, higher education (associate degree, undergraduate, graduate and doctorate), and lifelong learning were created by considering the descriptive analysis method stages. The sources that can be accessed and evaluated within the scope of the research were examined within the scope of these themes. The data obtained were defined, supported by direct quotations and interpreted by adhering to the original form of the data.*

### **Findings**

*Generally; Associate's, bachelor's, master's and doctorate education is not compulsory in all states. The reason for this is that in all states, education after secondary education can be made with a certain exam or conditional, and they are taken depending on people's own choices or*




achievements. In all states, approximately 2 years of associate education, 4-5 years of undergraduate education, 2 years of graduate education, and 3-5 years of doctoral education are applied. In all developed countries, the years of these trainings show approximate similarities in terms of applied programs and experiences. Another result obtained is that higher education education is given between the ages of 17 and 29 in all states. In all states, lifelong learning is organized in such a way as to complement each other with formal education, to provide the same qualifications when necessary, and to mutually benefit from each other's opportunities.


#### **Discussion and Conclusion**


When we examine the higher education education system of the states; the duration of associate degree education generally lasts 2 years, but in the Republics of Azerbaijan and Kazakhstan, this period is extended up to 3-4 years. The duration of undergraduate education varies between 4, 5 and 6 years, depending on the department and some states. For example; Undergraduate education draws attention with 4-5 years in the Republic of Turkmenistan. In other states it varies between 4-6 years. Except for the Republic of Turkmenistan (2-3 years in the Republic of Turkmenistan), in all other states, postgraduate education is implemented as 2 years. Doctoral education is implemented in all states between 3 and 5 years. Doctoral education also differs between states. For example; it is applied between 3-5 years in Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan and Kyrgyzstan Republics. In the Turkish Republic of Northern Cyprus, the duration is 3-4 years and in the Republic of Turkmenistan, doctoral education is applied as 3 years.

When we examine the lifelong learning education system of the states; it is seen that it is not compulsory and applied in the form of formal and non-formal education. Lifelong learning in all states in vocational schools, higher education institutions/universities, institutions providing training for vocational education and retraining, centers, faculties and courses, vocational training and retraining centers for the unemployed, non-governmental education institutions, non-governmental organizations (including unions and associations), in cultural and entertainment centers for the community, in museums, libraries, theatres, cinemas and art galleries, in international organizations and projects at various times and periods. At the end of the research, it was concluded that there are similarities and differences in the structure of the education and training systems of the Turkish States from higher education to lifelong learning. Based on these results, at the end of the research, suggestions were presented for the continuation and further development of the common points, differences and good practices in the education and training system of the Turkish States with an increasing contribution.

#### **ORCID**

İsmet ERGİN  <https://orcid.org/0000-0001-6501-0152>

Sibel AÇIŞLI ÇELİK  <https://orcid.org/0000-0002-1144-2563>

Burcu AKKAYA  <https://orcid.org/0000-0002-4571-9065>

#### **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.





GEFAD / GUJGEF43(1): 307-330(2023)

## Amatör Çoksesli Koroların, Koro Üyelerinin Toplumsal Gelişimlerine Katkılarının İncelenmesi\* \*\*

### A Study of the Contribution of the Amateur Polyphonic Choirs to the Social Development of the Members

Günay AKGÜN<sup>1</sup>, Ersin KIYAK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı. gunaya@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretmeni, ersinkiyak@hotmail.com

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/ Research Article  
**Makalenin Geliş Tarihi:** 31.01.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 27.03.2023

#### ÖZ

*Bu araştırma; amatör çoksesli koroların, farklı meslek gruplarından oluşan koro üyelerine toplumsal alanda gelişim katıp katmadığını, gelişimin ne seviyede olduğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Amatör çoksesli korolarda yer alan koro üyelerine anket yöntemi ile sorular yöneltilmiştir. Yapılan anketler koro üyelerinin; çoksesli koro müziğine dair görüşlerini, koro müziğinin toplumsal gelişimlerine yönelik verilerin analizini ortaya koymayı amaçlamıştır. Anketlerle elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda; bireylerin amatör çoksesli bir koroya üye olmasının toplumsal anlamda olumlu ve büyük oranda etkili olduğu gözlemlenmiş ve çoksesli koroların insan yaşamında toplumsallık ve bütünsellik bakımından yararlarının yadsınamaz olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda saptanan durumlara yönelik amatör çoksesli koroların işlevselliği, yeterliliği ve sürdürülebilirliği konusunda gerekli çözüm önerilerinde bulunulmuş, araştırmanın amatör çoksesli korolarda bugün devam eden ve bundan sonra sürdürülecek olan koro müziğinin insan ve toplum üzerinde yarattığı gelişime katkı sağlayacağı düşünülmüş, araştırma sonucuna dayanarak da formal ya da informal manada amatör çoksesli koroların yaygınlaştırılması önerilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Koro, Amatör koro, Çoksesli koro, Koro müziği, Toplumsal gelişim

---

\* **Alıntılama:** Akgün, G. ve Kıyak, E. (2023). Amatör çoksesli koroların, koro üyelerinin toplumsal gelişimlerine katkılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 307-330.

\*\* Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir kısmından yeniden düzenlenerek hazırlanmıştır.

**ABSTRACT**

*This research was conducted to investigate whether amateur polyphonic choirs contribute to the social development of choir members of different occupational groups and to what level of development. Questions were asked to the choir members in the amateur polyphonic choirs with the survey method. The surveys were performed by the choir members aimed to reveal their views on polyphonic choral music and the analysis of data on the social development of choral music. As a result of the evaluation of the findings obtained through surveys; it has been observed that being members of an amateur polyphonic choirs are positive and highly effective in social life and the benefits of polyphonic choirs in terms of sociality and totality in human life are undeniable. As a result of the research; necessary solutions were suggested for the functionality, adequacy and sustainability of the amateur polyphonic choirs for the situations determined and it was thought that the choir music which will continue in the amateur polyphonic choirs today and will continue to contribute to the development of human and society, based on the results of the research, either formally or informally. It has been suggested to popularize amateur polyphonic choirs.*

**Keywords:** Choir, Amateur choir, Polyphonic choir, Choral music, Social development.

**GİRİŞ**

İnsan, düşünebilen, düşündüğünü uygulayabilen, uyguladığını değiştirip geliştirebilen en değerli canlıdır. Aynı zamanda ortada olmayan bir nesneyi, düşünüp tasarlayarak gerçeğe dönüştürebilen özel yeteneklere sahiptir. Bu özel yetenek duygusal yapısının da bir yansımasıdır. Öyleyse insan duygusal ihtiyaçları da olan bir varlıktır. Duygularını ortaya koymanın en güzel ve en estetik yolu ise sanattır. Uçan 'a göre (1995:2) sanat yalın ve özlü anlamıyla duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları, belli yaşantı, durum, olgu ve olayları, belirli amaç ve yöntemle, belirli bir özgünlük ve güzellik anlayışına göre biçimlendirilmiş gereçlerle işleyip anlatan bir bütündür. Sanat insanoğlunun var olduğu ilk günden beri vardır ve bugüne kadar değişmeye ve gelişmeye devam etmiştir. Neyin sanat olduğunu neyin olmadığını ifade edebilmek için, sanat eserinin yapıldığı dönemdeki kriterlere bakmak gerekir. Bir başka ifade ile sanat eserini anlamak için, sanatçının hayatını ve yaşadığı dönemi de bilmek gerekmektedir (Kavuran,2003:227).İnsan, iletişim kurabilen sosyal bir varlıktır. En kullanışlı iletişim aracı ise onun sesidir. İnsan, sesini yaşadığı derin duygulara göre inceltebilir ya da kalınlaştırabilir. Sınırlı olduğunda farklı neşeli olduğunda farklı kullanabilir. İnsanlar, bu ses değişimini toplu olarak da yapabilirler. İlkel anlamdaki korolar, seslerinde bu

değişimleri kullanmıştır. İnsan sesinin bu yapısı, koro müziği ile arasındaki etkileşimi çağlar öncesine kadar götürür (Gökçe, 2007: 327). İnsanlar, sosyal varlık olmalarının gereği olarak toplu hâlde yaşarlar. Günlük işlerini, korunmalarını, avlanmalarını toplu yapan eski insanlar gibi, günümüz insanları da pek çok şeyi toplu olarak yapmak eğilimindedir. Toplu olarak işyerlerinde çalışan, toplu olarak apartmanlarda yaşayan, maçlara giden, sinema izleyen insanlar, müziği de toplu olarak yapmakta ve izlemektedir. Günümüz çoksesli müziği de toplu olarak yapılmaktadır. Toplu olarak müzik yapılan oluşumlara koro denilmektedir. Koro; sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme-yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır (Çevik, 1999: 43). Say'a (2010:307) göre ise Koro; aynı partiye bağımlı olsun ya da olmasın birden fazla insan sesinin bir araya geldiği, belirli kural ve disiplin içinde şefin istek ve işaretlerine göre aynı anda ve toplu bir şekilde şarkı söyleyen topluluklara verilen isimdir.

Bireyler, toplum içerisinde değişik amaçlarla (iş, arkadaşlık, etkinlik, eğlence, eğitim gibi) oluşturulmuş gruplar içerisinde yaşarlar. Müzik eğitimi amacıyla da bu durum gerçekleşmektedir. Bireylerin bir grup içerisinde bulunarak bazı bilgi, davranış ve becerileri kazanması sonucu, akranları ile daha sıkı bir paylaşım içerisinde olmaları, toplumsal bir oluşum olarak nitelendirilebilir. Böyle bir oluşumda müzik eğitimi, önemli bir kaynak özelliği taşımaktadır (Uslu, 2013:200). Müzik eğitimi kapsamında çoksesli korolarda, toplu olarak şarkı söyleyen ve toplumsallaşan, toplumun bir parçası hâline gelen birey, duygularını daha sağlıklı, daha olumlu daha derin ve daha yüksek düzeyde yaşar. Birçok teorisyen, müzisyen ve pedagoğ, insan sesinin, insan ruhunun en derin duygularına ulaştığı fikrini benimsemektedir. (Acquah,2016:3). Koro müziği, sahip olduğu derin altyapısı ile sadece söyleyenlerin değil, dinleyenlerin de ufkunu açan bir niteliğe sahiptir. Koronun rolü, izleyicilerin kafasında yeni aydınlanmalar yaratmak, katılımcı ve izleyicilerin, algılarının ötesinde yatan alemlere erişmelerine izin vermek, olarak sağlamaktır (Steiner,2021:2). Koro müziği, hem söyleyenler hem de dinleyenler

için bir güç birliği yapma, ortak bir amaçta buluşma ve birlik olma, birlikte hareket etme vesilesidir. Örneğin kiliseler koro müziğini dini amaçlar için uzun yıllar boyunca kullanmışlardır. Yirminci yüzyılın ilk yarısında, övgü ve ibadet amacıyla, kilise müziklerindeki ilahiler ve ilahilerin çağdaş formlarını seslendiren kilise koroları, kilise toplumuna tarihsel olarak hizmet etmiştir (Harrison,2012:10). Aynı şekilde Türk müziği ve ilahiler vasıtasıyla dinî ve kültürel amaçlı olarak korolar kurulmuş, Türk toplumunun oluşmasına, kültür birliğinin sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Günümüzde de toplumsal bir vizyona sahip olan koroların görevlerini doğru ve en güzel şekilde yerine getirmesi beklenir (Akgün.2006:1).

Korolarda görev yapan koristlerin belli özelliklere sahip olması gereklidir. Ayrıca koroların kurulabilmesi ve işlerlik kazanabilmesi için belirli koşulların olması ve oluşması sağlanmalıdır. Bu koşullar sırasıyla:

1. Birlikte seslenme, konuşma ve söylemeyi gereksinme,
2. Bir araya gelme/toplanma/topluluk olma,
3. Birlik olma,
4. Örgütlenme,
5. Topluluk hâlinde müziksel seslenme, konuşma ve söylemedir (Uçan (2001:50).

Koro eğitimi sadece müzik kültürü ve sevgisini öğretmekle kalmamakta, çok sayıda insanın birlikte çalışmasına ve birlikte eğitim görmesine olanak sağlamaktadır (Egüz, 1981). Koro kültürü bir dünya kültürüdür. Korolar dünyanın farklı ülkelerine ve dillerine ait eserler seslendirmektedir. Bizde de durum aynıdır. Ulusal kültürlerin devlet sınırları arkasında korunduğu dönem gerilerde kalmıştır. Uluslararası ilişkilerin katlanarak gelişmesi, ulusal kültürleri de bu sürece çoklu sinerjik etkileşimlerle dâhil etmeye başlamıştır. Böylece “kültürlerarasılık” kavramı uluslararasılaşmadan küreselleşmeye geçişte stratejik içerik kazanmaya başlayan çok önemli bir unsur hâline gelmiştir (Düren,2007:6). Dünyanın pek çok yerinde, birbirinden farklı ülkelere ait



müzik kültürlerinin ve dolayısıyla korolarının tanışması ve kaynaşması amacıyla koro festivalleri, koro yarışmaları ve daha pek çok uluslararası etkinlikler düzenlenmektedir.

Korolar, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı insanlar oluşturur. Aidiyet duygusu, birlikte iş yapabilme ve benzeri aktiviteler bireyleri mutlu eder. Koro müziği bağışıklık sisteminin işlevini artırarak stresi, kaygıyı ve depresyonu azaltmaya yardımcı olur.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, amatör çoksesli koroların, farklı meslek gruplarında faaliyet gösteren koro üyelerinin, toplumsal gelişimine katkı düzeylerini belirlemek ve elde edilen bilgiler aracılığıyla, amatör çoksesli koroların işlevselliğinin artırılmasına yönelik öneriler getirmektir.

#### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, Ankara ilinde amatör olarak yapılanmış beş çoksesli koro ve bu korolardaki farklı meslek gruplarına sahip bireylerden oluşan yüz kişilik örneklem grubu ile sınırlıdır.

#### **Tanımlar**

Amatör (Özengen): Bir işi maddi bir beklenti olmaksızın, tamamen zevk için yapan kişiler için kullanılan bir terimdir (T.D.K:1983).

Koro: Aynı partiye bağımlı olsun olmasın birden fazla insan sesinin bir araya geldiği, belirli kural ve disiplin içinde şefin istek ve işaretlerine göre aynı anda ve toplu bir şekilde şarkı söyleyen topluluklara verilen isimdir ( Say, 2010:307).

Koro Üyesi (Korist, Koro Elemanı): Kadın ya da erkek ses sanatçısı. Terim dilimize Fransızca choriste sözcüğünden girmiştir. Almanca Chorsaenger ya da Chorist, İtalyanca corista, İngilizce chorister (Say, 2010:304).

Toplumsal Gelişim: Bireyin sosyal yapıya, grup yaşantısına karşı duyarlılık geliştirmesi, çevresi ile barışçıl geçinim sağlaması, onaylanabilir davranışlar sergilemesidir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### **Koro**

Teknik olarak koro bir partide, birden fazla şarkıcı ile unison olarak, ya da ayrı partilerde şarkı söyleyen topluluktur (Say, 2010:307).

Koro; sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme-yorumlama amacı ile oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır (Çevik, 1997:47)

Koro; kültür oluşturabilen canlılar olarak insanlar, bu oluşumdaki en etkili araç olan şarkı söylemeyi hem birey hem de toplu olarak bir arada ve birlikte yapabilmektedirler. Tek tek değil de, topluca şarkı söylemek için oluşturulan topluluktur (Apaydın:2006).

Kuruluş Amaçlarına Göre Korolar;

1.Profesyonel Korolar

2.Amatör (Özengen) Korolar

3.Eğitim Koroları, olarak üçe ayrılmaktadır (Çevik, 1999:44-45).

Konumuza bahis olan amatör korolar bu işi para kazanmak için değil sadece sanatsal, müziksel doygunluk, sosyal ve kültürel anlamda gelişim sağlamak için yaparlar. Genelde farklı meslek sahibi bireylerin maddiyat gözetmeksizin bir araya gelerek oluşturduğu korolardır. Amatör çoksesli korolar aynı zamanda koro ve müzik eğitim birimleridir. Üyelerinin sesleri eğitilir, müzikal algılarının gelişmesi sağlanır. Bireyler bu korolara dâhil olarak müzik konusunda bilgi, beceri ve birikimlerini deneyimleyerek geliştirmekte, çevre ve arkadaş kazanmakta, bireysel iyi olma hâli yaşamakta ve topluma daha yararlı birey olma sürecini yaşamaktadırlar (Öztop, 2007).

Uçan'a (2001: 24) göre koronun toplumsal işlevleri şu şekilde sıralanabilir;

- 1.Korodaş olma,
- 2.Korodaştırma,
- 3.Toplumsallaşma,
- 4.Toplumsallaştırma,
- 5.Ses birliğini sağlama,
- 6.Topluluk üyesi olma,
- 7.Toplumsal kurumlaşma,
- 8.Ulusal ses birliği sağlama,
- 9.Uluslararası ses birliği sağlama,
- 10.Küresel ses birliği sağlamaya yönelme.

### **Koro Müziği**

Yunanca “Khoros”, Latince “Chorus”, İtalyanca “Coro” sözcükleriyle ifade edilen ve günümüzde “Koro” olarak yerleşen bu terim, tek ve çoksesli müzik yapıtlarını seslendirmek üzere bir araya gelen seslendirici-yorumcu topluluğu anlamında kullanılmaktadır (Çevik, 1997:47).

Bu topluluk için çalgı eşlikli ya da eşsiksiz bestelenen, topluluğun söylediği söz, şarkı ve seslendirdiği müzik türüne koro müziği denir (Çevik:1997; Say:2010).

Koro; “tek ya da çoksesli yazılmış bir müzik yapıtını seslendirmek için bir araya gelen topluluk, böyle bir topluluğun söylediği söz ya da şarkı, seslendirdiği müziktir.” Uçan (2001, 50)’a göre ise “çok sayıda insanın bir araya gelerek kendi sesleriyle, birlikte seslenmek, birlikte söz ve şarkı söylemek üzere oluşturdukları organize bir müziksel topluluktur (Sözer,1996:406).

Koro deyimi, insanoğlunun topluluklar hâlinde şarkı söyleme isteklerinden ortaya çıkmıştır. MÖ 3000 yıllarında Sümerler ve Akatlar'da koro denilebilecek müzik heyetlerinin olduğu bilinmektedir. Ancak, gerçek anlamda koro deyimi ilk defa MÖ 500'lü yıllarda eski Yunan kültüründe ortaya çıkmıştır (Yener, 2001:83).

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması sırasında kullanılan yöntemlere ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma için gerekli nicel veriler, amatör çoksesli koro üyelerinin anket sorularına verdiği cevaplarla elde edilmiştir. Bu araştırma nitel araştırmanın betimsel türüne girmektedir. Bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının ve algılarının alındığı ve bu bulguların betimlenerek durum tespiti yapılmaya çalışıldığı bir araştırmadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki amatör çoksesli korolar, örneklemini ise Ankara ilinde bulunan ve amatör olarak faaliyet gösteren MÜZED Muammer Sun Korusu, Muammer Sun Eğitim Korusu, Ankara Genç Filarmoni Orkestrası ve Çoksesli Korusu (AGFO), Koro Solo ve Anchorus Çoksesli Korolarının ulaşılabilen 100 koro üyesi oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup, literatür taraması yapılarak bilgilere ulaşılmış, sonrasında ise veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, önceden hazırlanan sorular, amatör çoksesli korolarda görev yapan ve farklı meslek gruplarına mensup koristlere sorulmuştur. Anket formunda koro üyelerine, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış, koro üyelerinin toplumsal gelişim durumlarını saptamaya yönelik on soru yöneltilmiştir. Elde

edilen bilgiler tablolar hâline getirilerek yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket uygulanarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular tablolar ve şekiller hâlinde gösterilerek yorumlanmıştır.

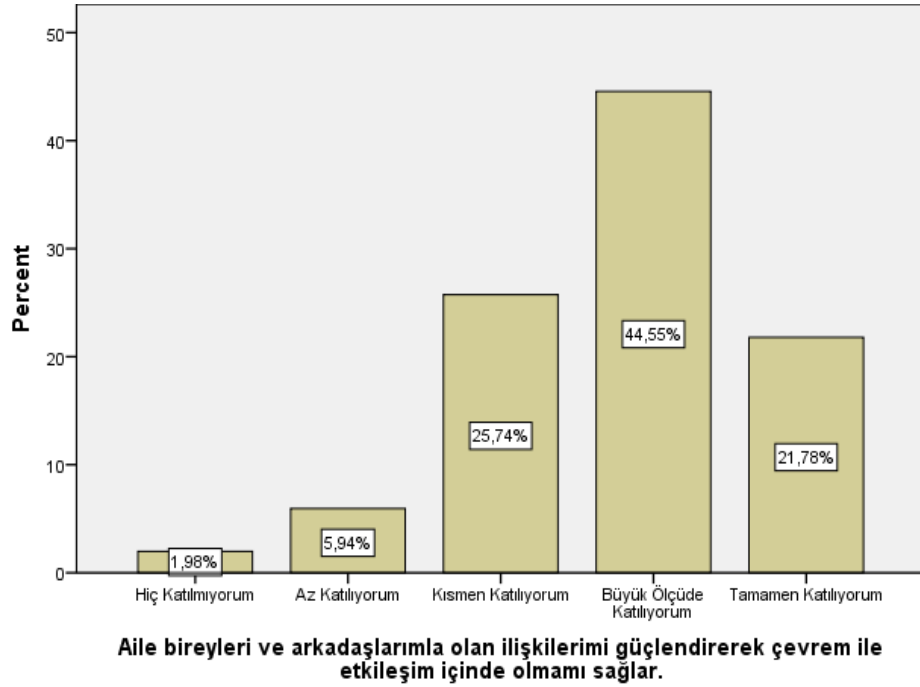
### Koro Üyelerinin Toplumsal Gelişim Durumlarını Saptamaya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

**Tablo1.** Toplumsal Gelişim Bakımından Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapması

Toplumsal Gelişim Öğeleri	N	Mean	Std. Deviation
Aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerimi güçlendirerek çevrem ile etkileşim içinde olmamı sağlar.	100	3.7822	.92308
Toplum içinde söz almamda ve kendimi ifade etmemde olumlu etkisi vardır.	100	4.0594	.88116
Topluma karşı güven duymamı ve toplum içinde güven kazanmamı sağlar.	100	3.8119	.91338
Topluma karşı sorumluluk hissettirir.	100	3.7921	1.03264
Toplum ile duygu aktarımı ve düşünce birliği sağlar.	100	4.0000	.89443
Yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma olgularını güçlendirerek birlikte iş yapabilme bilinci kazandırır.	100	4.3762	.78551
Farklılıklara karşı hoşgörülü ve anlayışlı olmamı sağlar.	100	4.0495	.93141
Kendini topluma karşı yararlı hissettirir.	100	3.9307	1.02233

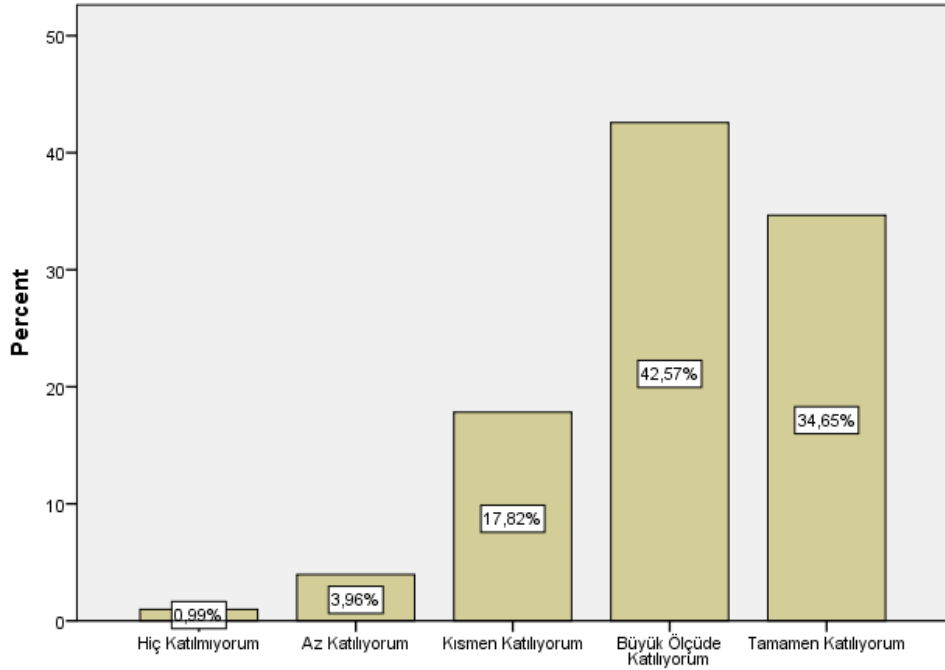
Toplum ile birlikte hareket edebilme ve ulusal birlik bilinci kazandırır.	100	3.8515	1.19487
Toplumda eşitlik ve demokrasi olgularını güçlendirir.	100	3.5545	1.17026

Tablo 1’de ortalamanın dört civarında olduğu, standart sapmanın ise bir civarında olduğu görülmektedir. Buna göre koristlerin verdiği cevaplar standart normal dağılım göstermektedir. Bu durum, koristler arasında anlamlı bir uyum olduğunu ifade etmektedir.



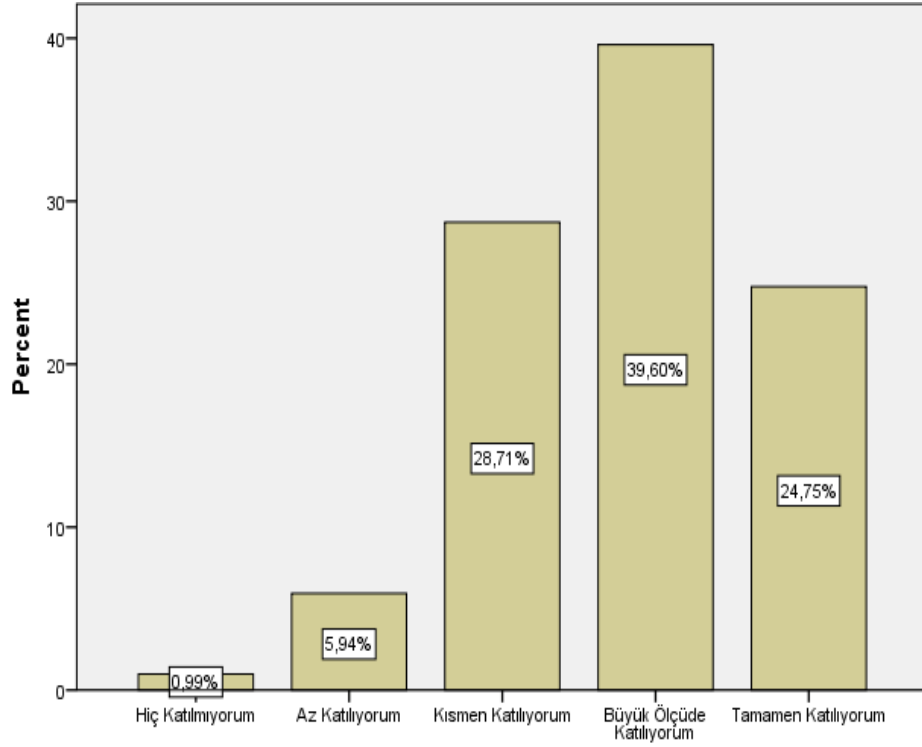
Şekil 1’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %1,98’i hiç katılmıyorum, %5,94’ü az katılıyorum, %25,74’ü kısmen katılıyorum, %44,55’i büyük ölçüde katılıyorum, %21,78’i de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %44,55'i çoksesli koroda söylemenin, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini güçlendirerek çevreleri ile etkileşim içinde olmalarını sağladığını büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.



**Toplum içinde söz almamda ve kendimi ifade etmemde olumlu etkisi vardır.**

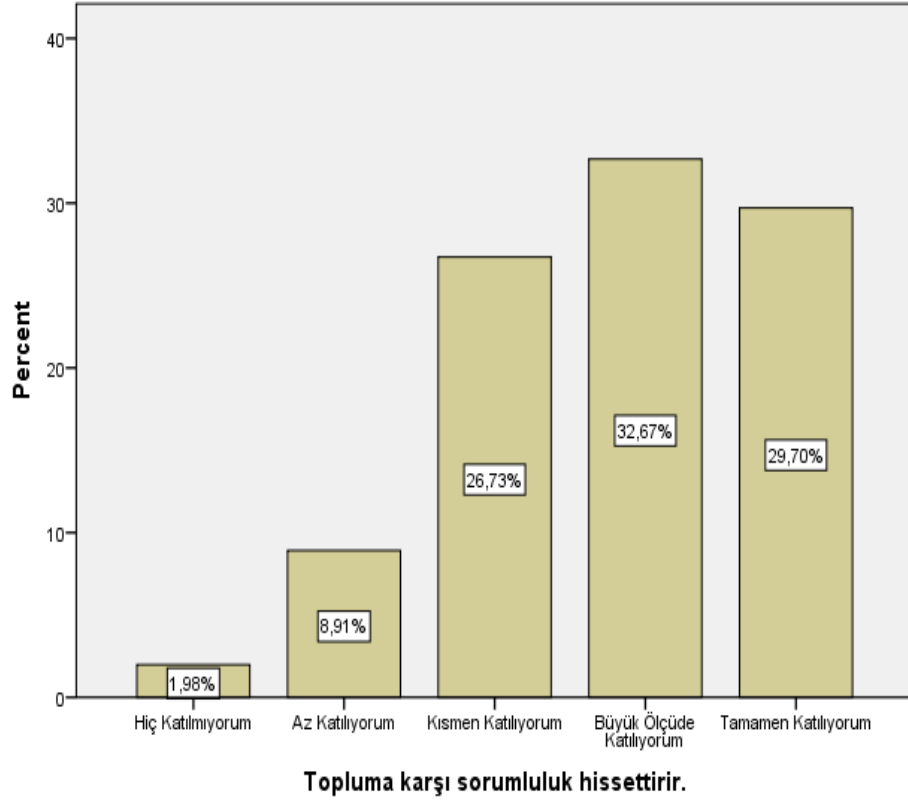
Şekil 2'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %0,99'u hiç katılmıyorum, %3,96'sı az katılıyorum, %17,82'si kısmen katılıyorum, %42,57'si büyük ölçüde katılıyorum, %34,65'i de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %42,57'si çoksesli koroda söylemenin, toplum içinde söz almalarında ve kendilerini ifade etmelerinde olumlu etkisi olduğunu büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.



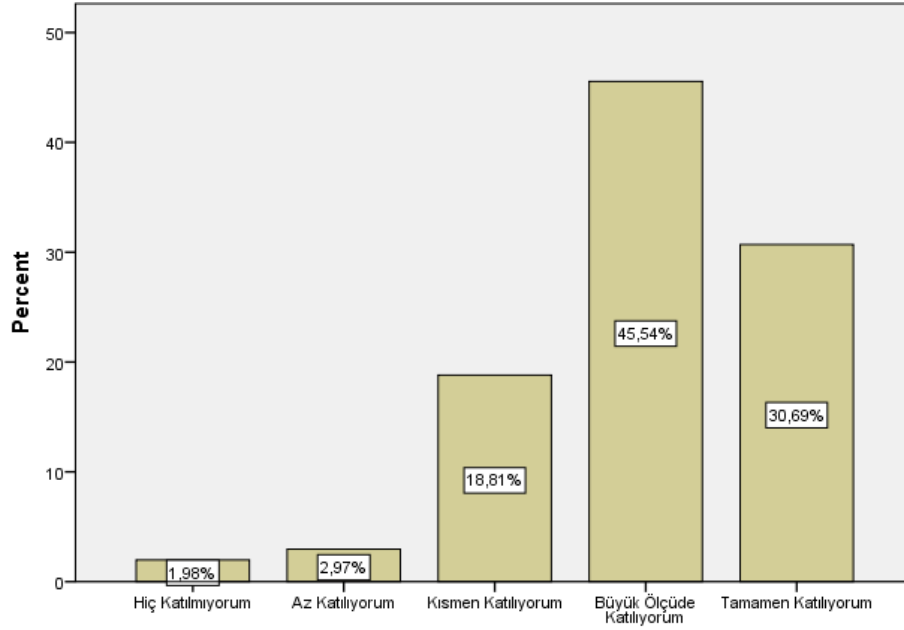
**Topluma karşı güven duymamı ve toplum içinde güven kazanmamı sağlar.**

Şekil 3'te görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %0,99'u hiç katılmıyorum, %5,94'ü az katılıyorum, %28,71'i kısmen katılıyorum, %39,60'ı büyük ölçüde katılıyorum, %24,75'i de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %39,60'ı çoksesli koroda söylemenin, topluma karşı güven duymalarını ve toplum içinde güven kazanmalarını sağladığını büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.





Şekil 4'te görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %1,98'i hiç katılmıyorum, %8,91'i az katılıyorum, %26,73'ü kısmen katılıyorum, %32,67'si büyük ölçüde katılıyorum, %29,70'i de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %32,67'si çoksesli koroda söylemenin, topluma karşı sorumluluk hissettirdiğine büyük ölçüde katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

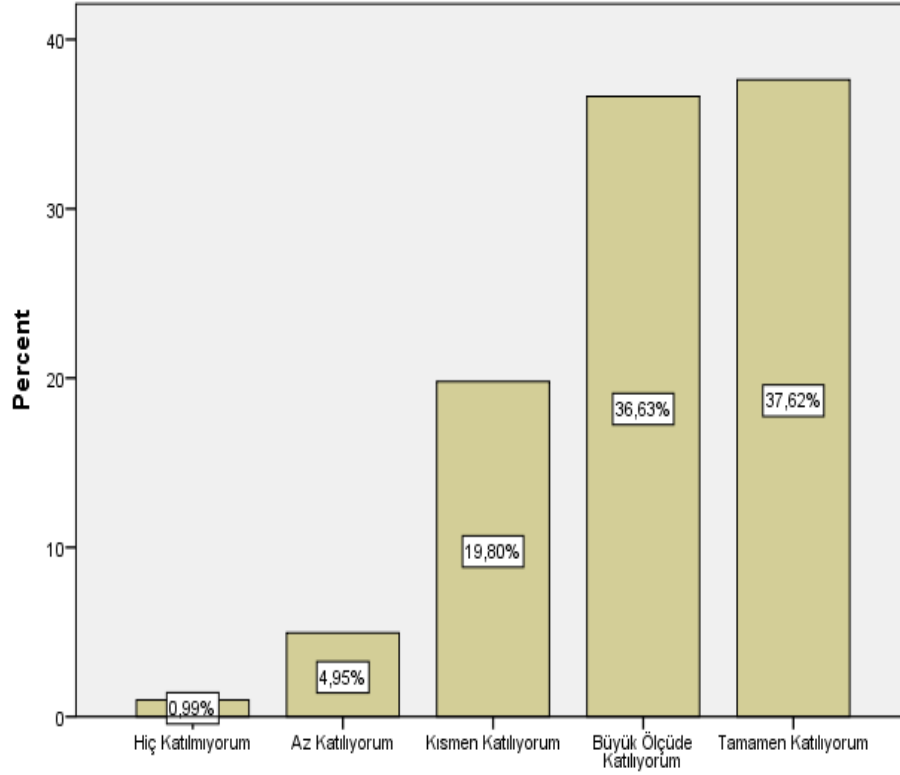


**Toplum ile duygu aktarımı ve düşünce birliği sağlar.**

Şekil 5'te görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %1,98'i hiç katılmıyorum, %2,97'si az katılıyorum, %18,81'i kısmen katılıyorum, %45,54'ü büyük ölçüde katılıyorum, %30,69'u da tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %45,54'ü çoksesli koroda söylemenin, toplum ile duygu aktarımı ve düşünce birliği sağladığını büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.

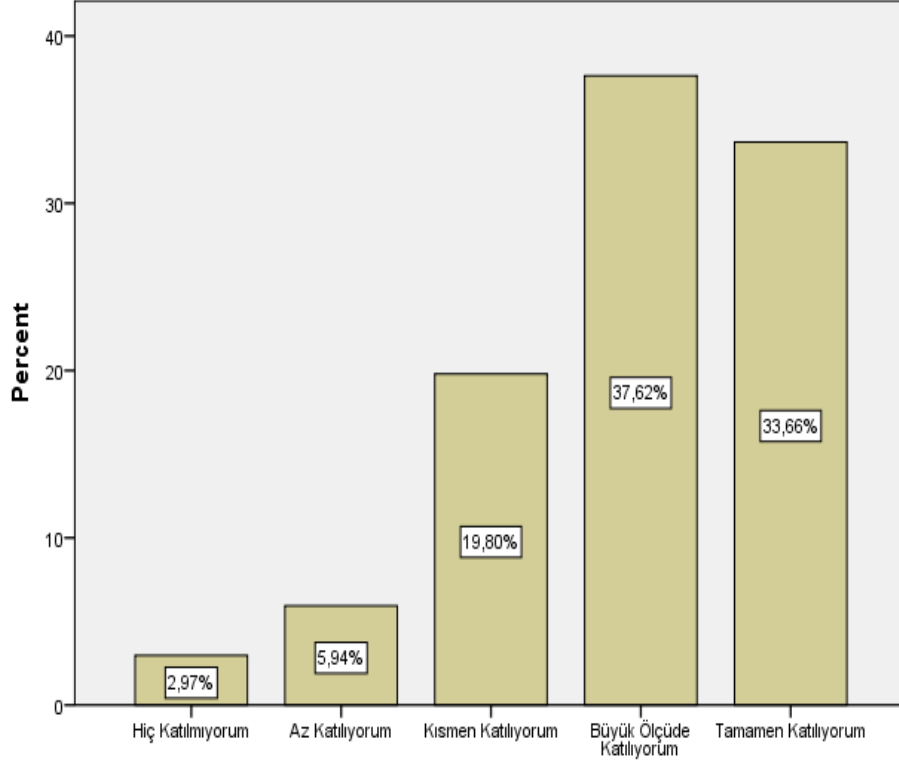


Şekil 6'da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %0,99'u hiç katılmıyorum, %12,87'si kısmen katılıyorum, %32,67'si büyük ölçüde katılıyorum, %53,47'si de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %53,47'si çoksesli koroda söylemenin, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma olgularını güçlendirerek birlikte iş yapabilme bilinci kazandırdığına tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.



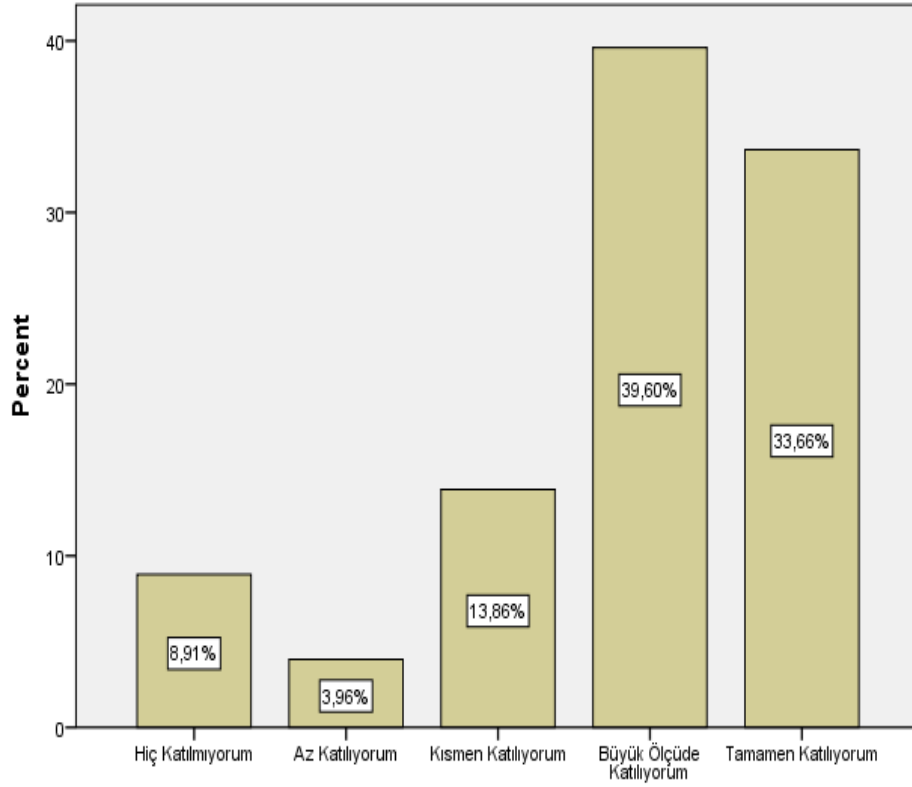
**Farklılıklara karşı hoşgörölü ve anlayışlı olmamı sağlar.**

Şekil 7’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %0,99’u hiç katılmıyorum, %4,95’i az katılıyorum, %19,80’i kısmen katılıyorum, %36,63’ü büyük ölçüde katılıyorum, %37,62’si de tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %37,62’si çoksesli koroda söylemenin, farklılıklara karşı hoşgörölü ve anlayışlı olmalarını sağladığını tamamen katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.



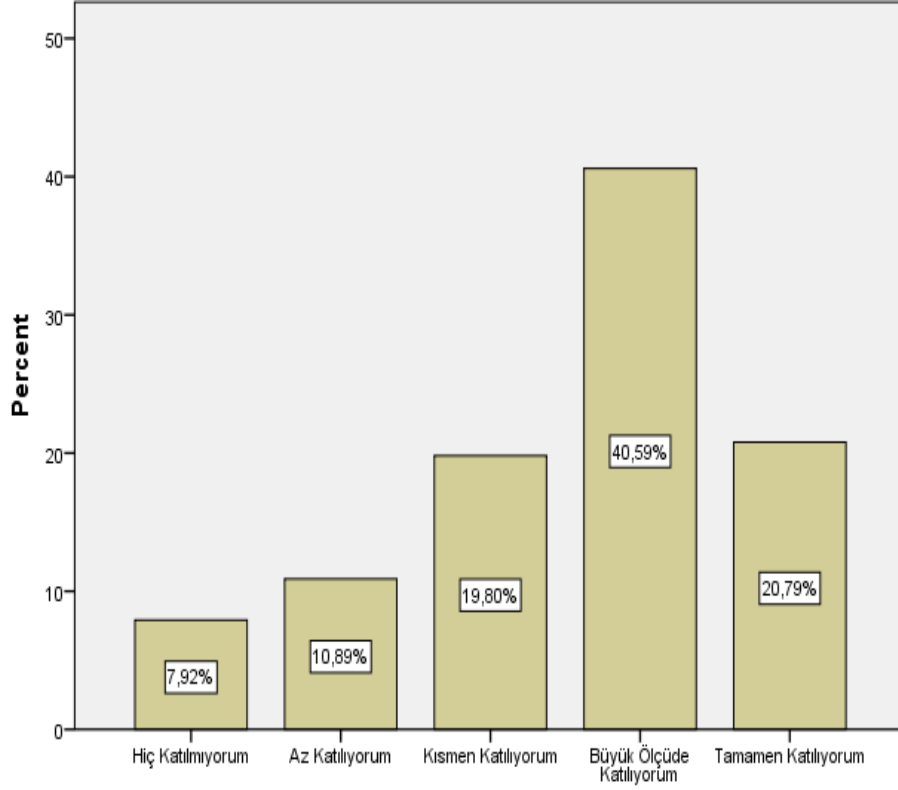
**Kendini topluma karşı yararlı hissettirir.**

Şekil 8’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %2,97’si hiç katılmıyorum, %5,94’ü az katılıyorum, %19,80’i kısmen katılıyorum, %37,62’si büyük ölçüde katılıyorum, %33,66’sı da tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %37,62’si çoksesli koroda söylemenin, kendilerini topluma karşı yararlı hissettirdiğini büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.



**Toplum ile birlikte hareket edebilme ve ulusal birlik bilinci kazandırır.**

Şekil 9'da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %8,91'i hiç katılmıyorum, %3,96'sı az katılıyorum, %13,86'sı kısmen katılıyorum, %39,60'ı büyük ölçüde katılıyorum, %33,66'sı da tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %39,60'ı çoksesli koroda söylemenin, toplum ile birlikte hareket edebilme ve ulusal birlik bilinci kazandırdığını büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.



**Toplumda eşitlik ve demokrasi olgularını güçlendirir.**

Şekil 10'da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında koro üyelerinin %7,92'si hiç katılmıyorum, %10,89'u az katılıyorum, %19,80'i kısmen katılıyorum, %40,59'u büyük ölçüde katılıyorum, %20,79'u da tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre koro üyelerinin %40,59'u çoksesli koroda söylemenin, toplumda eşitlik ve demokrasi olgularını güçlendirdiğini büyük ölçüde katılıyorum şeklinde ifade etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Amatör çoksesli koroda söylemenin toplumsal gelişim bakımından;

- Aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini güçlendirerek çevreleri ile etkileşim içinde olmalarını sağladığı,
- Toplum içinde söz almalarında ve kendilerini ifade etmelerinde olumlu etkisi olduğu topluma karşı güven duymalarını ve toplum içinde güven kazanmalarını sağladığı, topluma karşı sorumluluk hissettirdiği, toplum ile duygu aktarımı ve düşünce birliği sağladığı, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma olgularını güçlendirerek birlikte iş yapabilme bilinci kazandırdığı
- Farklılıklara karşı hoşgörülü ve anlayışlı olmalarını sağladığı, Kendilerini topluma karşı yararlı hissettirdiği, Toplum ile birlikte hareket edebilme ve ulusal birlik bilinci kazandırdığı, Toplumda eşitlik ve demokrasi olgularını güçlendirdiği sonuçlarına varılmıştır.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

- Amatör olarak yapılanmış çoksesli koroların toplumsal gelişim anlamında getirisinin büyük ölçüde olduğu sonucundan yola çıkarak örgün eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her okulda, Bakanlıklarda ve kamu kuruluşlarında, her belediyede, mahallede sosyal ve kültürel aktivite olarak çoksesli korolar kurulmalıdır.
- Amatör çoksesli koroların milli birlik ve bilinç sağlayan boyutu kullanılarak toplumun birlikte hareket etme bilincini güçlendirmesi sağlanmalıdır.
- Çoksesli koroların insan yaşamında toplumsallık ve bütünsellik bakımından



yararları göz önüne alınmalı, çocukların bu korolara katılımı sağlanarak sosyalleşme ve toplumsal demokrasi algıları güçlendirilmelidir.

- Gerek maddi gerekse manevi adımlar atılarak, amatör çoksesli korolar desteklenmeli, yurt içi ve yurt dışı etkinlikler, festivaller, konserler aracılığıyla toplumlararası müziksel bağlar kurularak çoksesli Türk müziği tanıtılmalıdır.
- Amatör çoksesli korolarda müziksel bilgilerin de koro üyelerine öğretilmesi sağlanmalıdır.

**KAYNAKLAR**

- Acquah, E.O.(2016). *Choral Singing and Wellbeing: Findings from a Survey of the Mixed-Chorus Experience from Music Students of the University of Education Winneba, Ghana*. Legon Journal of the Humanities (2016) 1-13. Senior Lecturer, Department of Music Education, University of Education, Winneba, Ghana. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/ljh.v27i2.1>
- Akgün, G. (2006). *Korolarda Entonasyon*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Denizli.
- Apaydın, M. (2006). *Çokseslilik ve çoksesli korolar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Çevik, S. (1997). *Koro eğitimi ve yönetim teknikleri*. Doruk Yayınevi. Ankara.
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi, yönetimi ve teknikleri*. Yurt Renkleri. Ankara.
- Düren, Z. (2007). *Kültürlerarası Yönetimde Koalisyon Gereği ve Sinerjik Arayışlar*. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi No:36 (Mart).s6. İstanbul.
- Gökçe, M. (2007). *Koro Müziğinin Toplumsal İşlevleri Açısından Türkiye Korolar Şenliğinin Kazandırdıkları Üzerine Genel Bir Değerlendirme*, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 1.1, s.325-352, Ankara.
- Harrison, D. (2012). *Then Sings My Soul: The Culture of Southern Gospel Music*. (Music in American Life) .University of Illinois Press. pp10.
- Kavuran, T.(2003). *Sanat ve Bilim'de Gerçek Kavramı*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 1, Sayı 15, (s 225-237).Kayseri.
- Öztop, S.(2007). *Planlı ve programlı bir özengen koro eğitimiyle bireye kazandırılması hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterliklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, A. (2010). *Müzik ansiklopedisi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Sözer, V. (1996). *Müzik ansiklopedisi*. Remzi Yayınevi. Ankara.
- Steiner, D.T. (2021). *Choral Constructions in Greek Culture*. Cambridge University Press pp 2. First published 2021.
- T. D. K (1983). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uçan, A. (1995). *Türkiye'de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden planlanması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. Eskişehir.
- Uçan, A. (2001, 1–3 Kasım). *İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Sevdâ Cenap And Vakfı, Ankara.
- Yener, S. (2001, 1–3 Kasım). *Türkiye'deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sevdâ Cenap And Müzik Vakfı. Ankara.

## SUMMARY

### ***Introduction***

*Humans are social beings that can communicate. Their most useful communication tool is their voices. They have special abilities that can think and design things that do not exist in reality. This special ability is a reflection of their emotional nature. Therefore, humans are beings with emotional needs. The most beautiful and aesthetic way to present their emotions is through art and music. Humans live within groups created with various purposes (work, friendship, fun, education, etc.) in society. The same is true for music education. People gain some knowledge, behavior, and skills by being in these groups. As a result of them sharing the things they gain with their peers, they become a part of society. Humans who work together, live together, go to matches and watch movies together also create and listen to music together. Today's polyphonic music is something done with others together, as well. These groups of people who sing together are called choirs. Polyphonic choirs create people who are healthy physically and spiritually. A sense of belonging, the feeling of solidarity, and doing activities together make people happy. Polyphonic choir music helps with depression, stress, and anxiety. As a result, polyphonic choirs are a symbol of democracy and peace in society.*

### ***Aim***

*Polyphonic choirs are a reflection of society. As the number of polyphonic choirs rises, peace, gentleness, and democracy in society also improve. The purpose of this research is to determine the contribution level of amateur polyphonic choirs in to the social development of the choir members who work in different jobs and use the data collected to make suggestions about increasing the functionality of polyphonic choirs.*

### ***Method***


*This is a descriptive research in which the opinions, attitudes, and perceptions of individuals about a phenomenon and event are taken and the results are used to do conduct a situation analysis. The quantitative data required for the research was*


obtained from the answers the amateur polyphonic choir members gave to the survey questions. The answers given by the 100 members of the five polyphonic choirs are shown using graphs and tables.

### **Result and Recommendations**

As a result, being a member of a polyphonic choir contributes highly to their ability to interact with other people, self-esteem, social responsibility, ability to express themselves, solidarity, equality, and democracy. It is recommended that state institutions and private institutions create polyphonic choirs. Children should be encouraged to join polyphonic choirs. Polyphonic choirs should be supported financially and used to introduce polyphonic Turkish music to the world.

### **ORCID**

Günay AKGÜN  <https://orcid.org/0000-0003-3775-567X>

Ersin KIYAK  <https://orcid.org/0000-0003-3390-9184>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

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

### **Çatışma Beyanı**

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

### **Etik Kurul Beyanı**

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

## Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi\*

### Bibliometric Analysis of Studies on 21st Century Skills in Education

Ceylan AKCAN<sup>1</sup>, Mustafa DOĞAN<sup>2</sup>, Selman ABLAK<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora. ceylanakcan87@gmail.com

<sup>2</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora. musstfadogan@gmail.com

<sup>3</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi. selmanablak@gmail.com

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/ Research Article

**Makalenin Geliş Tarihi:** 30.04.2022

**Yayına Kabul Tarihi:** 17.01.2023

#### ÖZ

Bu çalışmada eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili olarak yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilmiştir. Arama sonucunda WoS'ta 22 yıllık zaman dilimini kapsayan 1207 yayın ile karşılaşılmıştır. Elde edilen bu çalışmalar "eğitim/egitim araştırmaları" kategorisi ile sınırlandırıldığında yayın sayısı 810 çalışmaya indirgenmiştir. İncelenen 810 çalışmanın bibliyometrik veri analizi VOSviewer programı aracılığı ile atf analizi ve veri görselleştirilmesi yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayınlandıkları yıl, dergi, dergi indeksleri, konu, yöntem, veri analiz teknikleri, veri toplama kaynakları, veri toplama araçları, anahtar kelimelerin dağılımı, çalışmaların yapıldığı ülkeler ve kıtalara göre dağılımına yer verilmiştir. Bu çalışmanın, konuya ilişkin genel bir çerçeve belirlemesi ve 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmaların eğilimlerini ortaya koyarak, alanda yapılacak benzer çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** 21. Yüzyıl Becerileri, Eğitim, Bibliyometrik Analiz, Web Of Science

---

\***Alıntı:** Akcan, C., Doğan, M. ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.

**ABSTRACT**

*In this study, a bibliometric analysis of academic studies on 21st century skills in the field of education was conducted. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research were obtained from the Web of Science (WoS) database. As a result of the search, 1207 publications covering a 22-year time period were found in WoS. When these studies were limited to the "education/educational research" category, the number of publications was reduced to 810 studies. Bibliometric data analysis of 810 studies examined, citation analysis and data visualization were performed via VOSviewer program. The year of publication, journal, journal indexes, subject, method, data analysis techniques, data collection sources, data collection tools, distribution of keywords, distribution of the studies examined within the scope of this research, according to the countries and continents are included. It is expected that this study will contribute to similar studies in the field by determining a general framework on the subject and revealing the trends of studies on 21st century skills.*

**Keywords:** 21st Century Skills, Education, Bibliometric Analysis, Web Of Science

**GİRİŞ**

Günümüz dünyasının hızla değişen hayat koşullarına bağlı olarak insanların sahip olması gereken beceriler sürekli olarak değişmektedir. Özellikle bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkan yenilikler hayat koşullarını hızla değiştirmekte, bu durum ise güncel becerilere sahip olmanın önemini her geçen gün artırmaktadır (Ablak, 2020; Atik ve Yetkiner, 2021; Cansoy, 2018). Özellikle yaratıcılık, yenilikçilik, liderlik ve girişimcilik gibi becerilerin öneminin daha fazla arttığı günümüz dünyasında bireylerin sahip olması gereken becerilerin 21. yüzyılın gereksinimlerini karşılayabilmesi gerekmektedir (Kayhan vd., 2019). 21. yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla değiştiği ve bu değişime bağlı olarak günlük hayatın sürekli olarak yenilendiği bir yüzyıl olarak insanlığın değişimi ve yeniliği alabildiğince derinden hissettiği bir zaman dilimi olarak kabul edilmektedir (Posos Devrani, 2021).

21. yüzyıl dünyasında bilgiye sahip olmak yeterli görülmemekte, insanlardan bilgiyi değişen dünyanın koşullarına uygun olacak şekilde kullanmaları beklenmektedir. (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Bireylerden yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme uyum sağlamaları, sahip oldukları bilgiyi hayatlarında kullanmaları, üretken ve katılımcı bir yapıyla yaşadıkları toplumun bir parçası olarak sosyal hayata aktif katılmaları beklenmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Bu noktada yaşanan değişime bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli problemlerin çözülebilmesi ve gelişen yeni durumlara

adapte olabilmek gibi temel gereksinimler olarak öne çıkmaktadır (Tuğluk ve Özkan, 2019; Üzümcü ve Bay, 2018). Bu değişimin sonucu olarak ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri, günümüz dünyasında insanların sahip olması gereken becerileri ifade etmektedir. Bu beceriler genel olarak içinde yaşadığımız teknoloji ve bilim çağında gerekli olan üst düzey düşünme becerilerini, gelişmiş duyuşsal özellikleri ve öğrenme becerilerini ifade etmektedir (Demir ve Özyurt, 2021; Ecevit ve Kaptan, 2021; Gömleksiz vd., 2019). 21. yüzyıl becerilerinin temelinde iletişimin güçlü olması ve iş birliği becerileri, teknolojiyi verimli kullanabilme, yenilikçilik, yaratıcı düşünme ve problem çözebilme gibi yeterlilikler bulunmaktadır. Bu beceriler sayesinde insanların etkin katılımcı ve üretken bir yapıya sahip olması beklenmektedir (Bozkurt, 2021; Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri insanların günümüz dünyasında hayatlarını devam ettirebilmek için gerek duyduğu, bilgi ve becerinin bir arada yapılandırıldığı güncel yeterlilikler olarak ifade edilmektedir (Dede, 2009). Silva (2009) ise 21. yüzyıl becerilerinin özü itibari ile yeni olmadığını fakat günümüz dünyasında bireylerin bilgiye ulaşarak, bilgiyi organize etmelerinin ve hayatlarında kullanmalarının daha fazla önem kazandığını, buna bağlı olarak 21. yüzyıl becerilerinin yeni ve güncel bir yetkinlik alanı olduğunu ifade etmektedir.

Son yıllarda 21. yüzyıl becerilerinin eğitim yoluyla nasıl kazandırılacağı konusu daha fazla ele alınmaktadır (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2012). Bu amaçla birçok kurum ve kuruluş bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu veya olabileceği konusunda araştırmalar yaparak bu becerileri belirlemeye çalışmışlardır. 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuyla ilgili olarak alanyazında hazırlanmış farklı çerçeveler bulunmaktadır. Bu çerçeveler içerisinde en çok kabul edilen Partnership for 21st Century Skills (P21) çerçevesidir. Bu çerçeve kapsamında becerilerin temel akademik konuların öğretimiyle bir arada ele alınabilmesi amacıyla kolektif bir yapı tasarlanmıştır. Öyle ki bu çerçeve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamlarına dâhil edilebilmesi amacıyla oluşturulmuş bir modeldir. Bu sayede öğrencilerin sosyal yaşamlarında ve iş hayatlarında başarılı olmaları ve güncel bilgi, beceri, uzmanlık ve okuryazarlıklar kazanmaları hedeflenmektedir (P21, 2015).

P21 çerçevesinde belirlenen temel konular ve 21. yüzyıl becerileri İngilizce, okuma ve dil becerisi, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler 21. yüzyıl becerilerinin temel konuları olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu temel konuların küresel farkındalık, finansal, ekonomik, işletme ve girişimci okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı kapsamında ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (P21, 2015). Buradan hareketle P21 tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında ifade edilmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** 21. Yüzyıl Becerileri

<b>Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri</b>	<b>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</b>	<b>Yaşam ve Kariyer Becerileri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcılık ve İnovasyon</li> <li>• Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme</li> <li>• İletişim ve İş birliği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgi Okuryazarlığı</li> <li>• Medya Okuryazarlığı</li> <li>• Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esneklik ve Uyum Yeteneği</li> <li>• Girişimcilik ve Özyönetim</li> <li>• Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler</li> <li>• Verimlilik ve Sorumluluk</li> <li>• Liderlik ve Sorumluluk</li> </ul>

Kaynak: Trilling ve Fadel, 2009

P21 çerçevesinde verilen 21. yüzyıl becerilerinin dışında farklı kuruluşlar tarafından belirlenen 21. yüzyıl yeterlilik çerçeveleri de bulunmaktadır.

EnGauge (2003) tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri keşfedici düşünme, etkili iletişim, dijital çağ okuryazarlıkları ve yüksek üretkenlik; Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), 2007 tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları, dünyada yaşam; National Educational Technology Standards (NETS or ISTE), (2007) tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve iş birliği, teknoloji işlemleri ve kavramları, araştırma ve bilgi akışı, dijital vatandaşlık; OECD, 2005 tarafından belirlenen 21. yüzyıl



becerileri heterojen guruplarla etkileşim, araçların interaktif kullanımı, bağımsız özerk davranma; European Uninon (EU), 2002 tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri ise öğrenmeyi öğrenmek iletişim, dijital yetenekler kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yetkinlik ve girişimcilik hissi başlıkları altında ifade edilmiştir (Dede, 2009; Voogt and Roblin, 2010). Bu farklı çerçevelerin temelinde yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlıkları ve sosyal ve kültürel yeterlilikler yer almaktadır (Erten, 2019). Aynı zamanda farklı kuruluşlarca belirlenen bu çerçevelerde 4 ortak beceri öne çıkmaktadır. Bu beceriler iletişim, iş birliği, bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı, sosyal ve kültürel yeteneklerdir. Ayrıca yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, üreticilik becerileri en çok vurgulanan becerilerdir (P21, EnGauge, ATCS and NETS/ISTE). Öğrenmeyi öğrenme (ATCS, EU), öz-denetim (P21, En Gauge, OECD), planlama (EnGauge, OECD), esneklik ve uyumluluk (P21, EnGauge) gibi beceriler ise birden çok kuruluş tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamına alınmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

21. yüzyıl becerileriyle ifade edilen yeterlilik alanları gününüz dünyasında hâkim olan eğitim anlayışının genel bir yansıması niteliğindedir. Bilgi ve teknoloji alanında ortaya çıkan yenilikler geleneksel eğitim anlayışının hedeflerinin değişmesine neden olurken, eğitim programlarının da yaşanan bu değişime uygun olacak şekilde yenilenmesini sağlamıştır. 21. yüzyıl becerilerinin temelinde yer alan öğrenme becerileri ve öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili temalar, bilginin yapılandırılması ve kullanılmasıyla ilgili güncel yeterlilik alanlarında ortaya çıkan yenilikleri gösterir niteliktedir (P21, 2015). Bu nedenle öğrencilerden beklenen sadece bilgiyi öğrenmek değil, sahip oldukları bilgiyi kendi hayatlarında pratiğe dökebilmeleridir. Kazanılan bilgilerin yaratıcılık, girişimcilik, eleştirel düşünme, liderlik ve yenilikçilik gibi beceriler kazandırması beklenmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

Eğitim yoluyla 21. yüzyıl becerilerinin tüm bireylere belli ölçüde kazandırılması fikri her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Günümüz dünyasının koşullarında üretken ve katılımcı bireyler olarak hayata devam edebilmek için gerekli olan beceriler, tüm öğrenciler için temel hedefler arasında yer almaya başlamıştır. Bu nedenle 21.

yüzyıl becerilerinin öğretim programlarındaki yeri ve önemi her geçen gün artmaktadır (Ekici vd., 2017). Bu değişimin bir sonucu olarak 2005 yılında Türkiye’de eğitim programları güncellenerek dokuz temel beceri alanı belirlenmiştir. Bu beceriler “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerileridir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda “Millî Eğitim Kalite Çerçevesi” ve “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” hazırlanarak, öğretim programları 21. yüzyıl becerilerine göre yeniden düzenlenmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). 2018 yılında yeniden güncellenen öğretim programlarında belirlenen temel beceri ve yeterlikler ise “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlikler ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

21. yüzyıl becerilerinin eğitim faaliyetlerinin odağında yer almasına bağlı olarak konuyla ilgili pek çok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmada eğitim alanında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. 21 yüzyıl becerileri gibi güncel bir konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların, bir bütün olarak ele alınmasının ve bu çalışmaların aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bibliyometrik analiz ile belli dönem aralığında yapılmış olan çalışmalar arasındaki ilişkinin sayısal olarak analizi yapılmaktadır (Altaş, 2017). Benckendorff and Zehrer’e (2013) göre bibliyometrik analiz herhangi bir alandaki çalışmaların matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanılarak incelendiği bir analiz tekniğidir.

Bibliyometrik analiz ile akademik yayınların çeşitli özellikleri sayısal analizler kullanılarak incelenmektedir. Bu sayede çalışmaların konu, yazar, atıf yapılan çalışmalar ve yazarlar gibi istatistiksel verilerinin incelenmesiyle belli bir disipline ilişkin genel bir çerçevenin çıkarılabilmesi mümkün olabilmektedir (Bozkurt ve Çetin, 2016). Belli alanlarla ilgili yayınları toplamak bibliyometrik çalışmaların ilk aşamasını

oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların araştırma alanıyla olan ilişkisinin tanımlanması önem arz etmektedir. Toplanacak verilerin belirlenmesinden sonra çalışmanın amacına göre bibliyometrik gösterge olarak seçilebilecek yazar, konu, araştırma gurupları, dergi ve ülke gibi öğeler dikkatle seçilmelidir (Andres, 2009, akt. Yeşiltaş ve Ayşegül, 2021).

Literatür taraması yapıldığında alanyazında eğitimle ilgili pek çok bibliyometrik çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu alışmalarda (Altınpulluk, 2018; Aydeniz ve Haydaroglu, 2021; Doğru vd., 2019; Gökçen ve Arslan, 2019; Güneş, 2021; Gürbüz vd., 2021; Gürkan ve Kahraman, 2021; Karakuzu vd., 2021; Koç ve Kabapınar, 2021; Kozan, 2020; zkaya, 2019; Polat ve Karakuş, 2021; şeref ve Karagöz, 2019; Uysal ve Atay, 2021; Yeşiltaş ve Akcan, 2021; Yeşiltaş ve Evcı, 2021; Yeşiltaş ve şeker, 2021; Yeşiltaş ve Yılmazer, 2021; Yılmaz, 2021). Bu çalışmalarda eğitimle ilgili çeşitli konular ve spesifik olarak farklı ğretim programları bir bütün olarak incelenmiştir. Altınpulluk ve Yıldıırım, (2021) tarafından yapılan çalışmada ise SSCI veri tabanında 2010-2019 yılları arasında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olarak yapılan 52 çalışmanın betimsel analizi yapılmıştır. Bu çalışmada ele alınan makalelerin yayımlandıkları yıl, dergi, dergi indeksleri, konu, yöntem, veri analiz teknikleri, veri toplama kaynakları, veri toplama araçları, anahtar kelimelerin dağılımı, çalışmaların yapıldığı ülkeler ve kıtalara göre dağılımına yer verilmiştir. Bu alışmalar arasında WoS veri tabanında eğitim alanında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olarak yapılan araştırmaların bibliyometrik analizinin gerçekleştirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olarak yapılan çalışmaların bir bütün olarak incelendiği bu çalışmanın, konuyla ilgili olarak yapılacak çalışmalara katkı sunması, 21. yüzyıl çalışmalarının seyriyle ilgili genel bir ereve oluşturması beklenmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

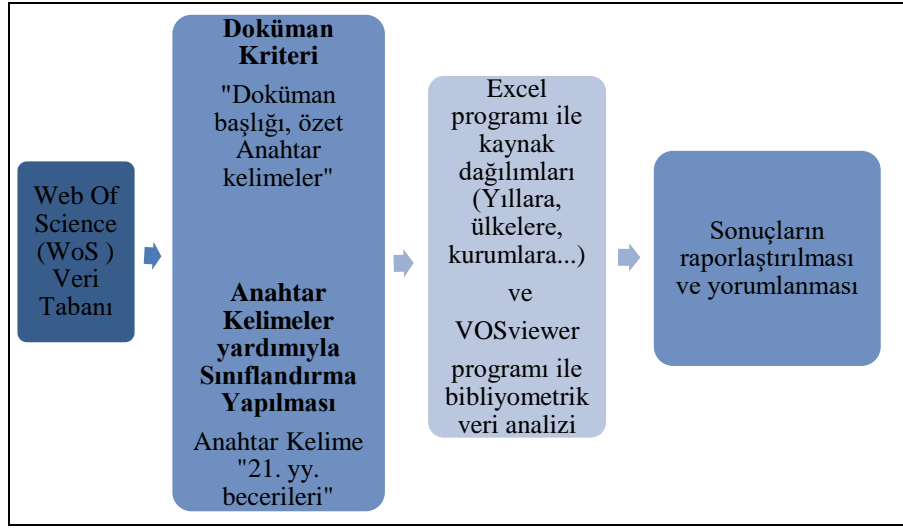
Bu alışmada, WoS'ta yer alan eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili 2000-2022 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılışı nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların yayın dillerine ilişkin dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayısal dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan akademik çalışmaların en çok atıf alan yazar dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaları yapan yazarların bağlı olduğu kurumların dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaları yapan yazar anahtar kelime sıklığı dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu meydana geldiği koşullar içerisinde ele alan, olgu ve içerisinde bulunduğu koşullar arasındaki ilişkinin tam olarak belli olmadığı ve birden çok veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada WoS da eğitim alanında gerçekleştirilmiş 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırma eğilimlerinin belirlenmesi açısından durum çalışması uygun görülmüştür. Bu araştırmada, gerçekleştirilen çalışma adımlarını gösteren diyagram Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışma Planı

### Veri Toplama Süreci

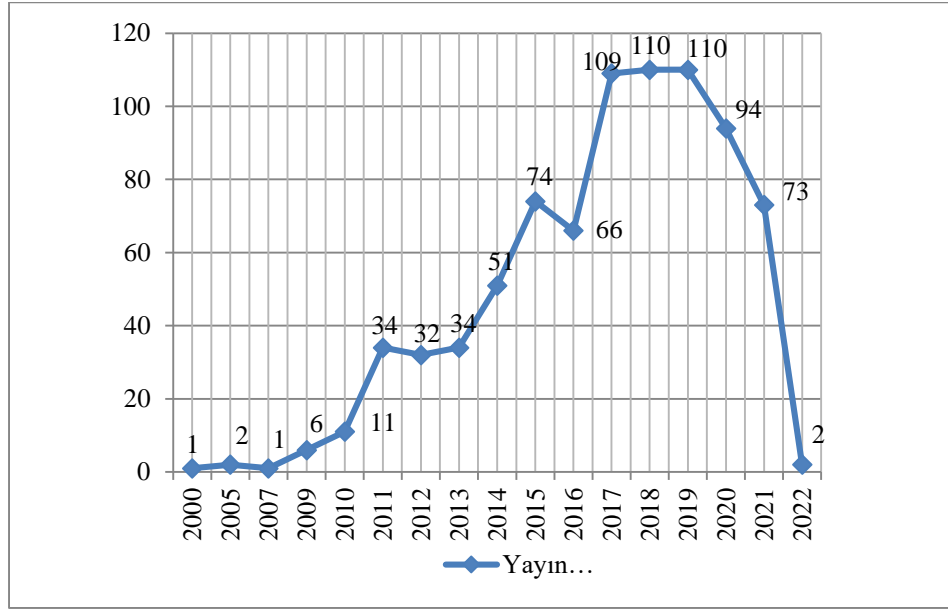
Araştırmanın verileri Web of Science (WoS) veri tabanından 2000-2022 yılları arası dönemi kapsayacak şekilde seçilmiştir. WoS SCI-Expanded (Science Citation Index-Expanded), SSCI (Social Science Citation Index) ve AHCI (Arts and Humanities Citation Index) atıf dizinlerini içermektedir. Bu açıdan uluslararası birçok yayına sahip olan WoS veri tabanı farklı konu ve araştırmalara ilişkin büyük veri kaynağı oluşturmaktadır (Karagöz ve Şeref, 2020). Bu araştırmada, Web of Science (WoS) veri tabanında 2000-2022 yılları arası dönemi kapsayacak şekilde “21. yüzyıl becerileri” anahtar kelimeleri ile arama kriterleri olarak “doküman başlığı, özet ve anahtar kelime” şeklinde aratılmıştır (Şekil 1). Arama sonucunda WoS’ta 22 yıllık zaman dilimini kapsayan 1207 yayın ile karşılaşmıştır. Elde edilen bu çalışmalar “eğitim/eğitim araştırmaları” kategorisi ile sınırlandırıldığında yayın sayısı 810 çalışmaya inmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada WoS veri tabanından elde edilen verilerin dağılımları (yıl, dil, ülke, atıf, yayın sayısı) Excel programı yardımıyla yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, bulgular bölümünde tablo halinde sunulmuştur. İncelenen 810 çalışmanın bibliyometrik veri analizi VOSviewer programı aracılığı ile atıf analizi, veri görselleştirilmesi yapılmıştır. VOSviewer programı, bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizlerinin, bibliyometrik haritaların ve veri görselleştirme tekniklerinin uygulandığı bir bilgisayar programıdır (Van Eck and Waltman, 2010). Bu programa [www.vosviewer.com](http://www.vosviewer.com) web adresinden ulaşılabilmektedir. VOSviewer programı aracılığı ile ilgili yayın, yazar ve dergilere ilişkin atıf ilişkilerine ve bunların aralarındaki bağlantı sayılarına ilişkin bilgiler analiz edilmektedir. Ayrıca bu program aracılığıyla çeşitli veri tabanlarında (Web of Science, SCOPUS, EBSCOhost gibi.) elde edilen verilerle bibliyometrik haritalar ve görselleştirmeler yapılabilmektedir.

**BULGULAR****Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Sayısal Dağılımına İlişkin Bulgular**

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmaların yıl dağılımına ilişkin bulguları Şekil 2'de verilmiştir.

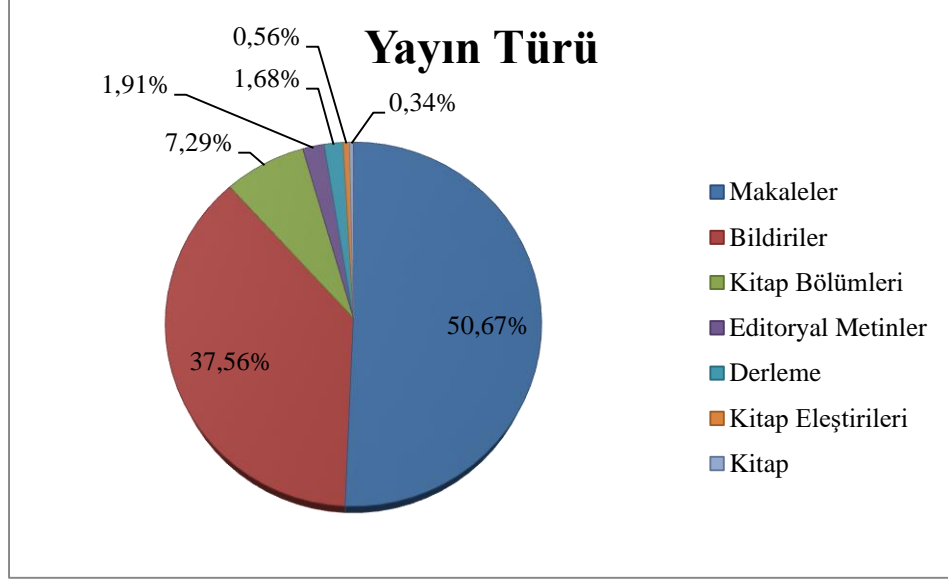


**Şekil 2.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (WoS, 06.01.2022).

Şekil 2'ye göre WoS'da eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili 810 çalışma incelenmiştir. Buna göre; 2009 yılından sonra yayın sayısında küçük değişiklikler olsa da genel olarak 2019 yılına kadar yayın sayısında giderek bir artış yaşanmıştır. Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili en çok yayının 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Şekil 2'ye göre 2020 ve 2021 yılında yayın sayısının azalma eğiliminde olduğu söylenebilir. 2022 yılında yayın sayısının az olması araştırmanın ocak ayının başlarında yapılmasından kaynaklanmaktadır.

### **Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

WoS'da yer alan eğitim alanında yayımlanan 21.yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmaların yayın türlerine ilişkin bulguları Şekil 3'te sunulmuştur.



**Şekil 3.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı (WoS, 06.01.2022)

Şekil 3 incelendiğinde makale, bildiri, kitap bölümleri, editoryal metinler, erken erişim, derleme, kitap eleştirileri, derleme, kitap eleştirileri, kitap olmak üzere 8 farklı türde yayın yapıldığı anlaşılmaktadır. 2000-2022 yılları arasındaki yayınlar incelendiğinde en fazla makale ve bildirilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

### **Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yayın Dillerine İlişkin Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

WoS da yayımlanan eğitim kategorisinde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik yayınların 11 farklı dilde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların %96,79'luk bir oranla İngilizce dilinde yayımlandığı görülmektedir. İkinci olarak İspanyolca üçüncü sırada ise Türkçe yayımlanan çalışmalar yer almıştır. Ayrıca



çalışma dili olarak en az Bulgarca, Çince, Felemenkçe, Almanca, Japonca ve Letoncanın kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

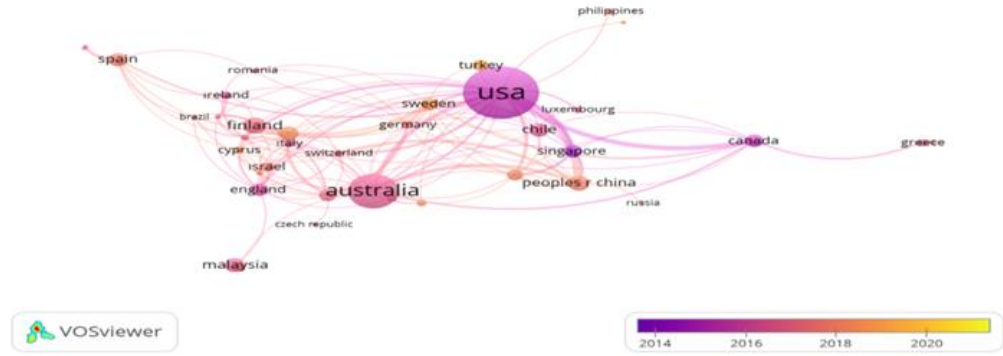
### **Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere ilişkin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur. Ülke sayısının fazla (f:84) olması nedeniyle tabloda ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yayımlandığı İlk 10 Ülkeye Göre Dağılımı (WoS, 06.01.2022)

Ülkeler	f	%
Amerika	225	27.77
Avustralya	44	5.43
Türkiye	38	4.69
İspanya	35	4.32
Endonezya	30	3.70
Çin	27	3.33
Finlandiya	25	3.08
İsrail	25	3.08
İngiltere	24	2.96
İtalya	24	2.96

Tablo 2'ye göre WoS 'ta eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili olarak yayın yapılan ülkelerden ilk sırada ABD ikinci olarak da Avustralya yer almaktadır. Öte yandan Türkiye'nin 3. sırada yer aldığı görülmektedir. Ortak yazarlık iş birliğinde ülke ve kurum iş birliği ile ilgili analiz bilgilerine Şekil 4'te yer verilmiştir.



**Şekil 4.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ortak Yazarlık Analizinde Ülke ve Kurum İş Birlikleri (Daire büyüklüğü en çok yayın yapılan ülkeleri, renkler kümelenmeleri, çizgiler ise birlikteliği göstermektedir.)

Şekil 4'e göre eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların ortak yazarlık analizinde ülke ve kurum iş birlikleri incelendiğinde, her bir analizdeki düğümler ülkeleri temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayımlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Programda daha okunabilir, anlaşılır bir grafik elde etmek için verilerde sınırlandırma getirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkelerden alıntılanan yayın sayısı minimum 5 seçildiğinde, 84 ülkenin 40'ı eşik değeri karşılamaktadır. 40 ülkenin her biri için diğer ülkelerle olan ortak yazarlık bağlantılarının toplam gücü hesaplanmış ve toplam bağlantı gücü en yüksek olan ülkeler Şekil 4'te görselleştirilmiştir. ABD'nin 2014 yılından sonra 2016 yılına kadar olan zaman aralığında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalara yön verdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin ABD ve İsveç ile iş birliği içerisinde olduğu görülmektedir.

### Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazarlarının Bağlı Olduğu Kurumların Dağılımına İlişkin Bulgular

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21.yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmaları yapan yazarların bağlı oldukları kurumlara ilişkin bulguları Tablo 3'te sunulmuştur. Ülke sayısının fazla (f:851) olması nedeniyle tabloda ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaları Yapan Yazarların Bağlı Oldukları İlk 10 Kuruma Göre Dağılımı, (WoS, 06.01.2022)

Kurum	f	%
1. Melbourne Üniversitesi	13	1.60
2. Kuzey Carolina Üniversitesi	13	1.60
3. Nanyang Teknoloji Üniversitesi	12	1.48
4. Nanyang Teknolojik Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü	12	1.48
5. Aalborg Üniversitesi	10	1.23
6. Hong Kong Üniversitesi	10	1.23
7. Kaliforniya Üniversitesi Sistem	9	1.11
8. Kuzey Teks Denton Üniversitesi	9	1.11
9. Kuzey Texas Üniversitesi Sistem	9	1.11
10. Ulusal Eğitim Enstitüsü N1e Singapur	8	0.98

Tablo 3'te 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırma yapan yazarların bağlı oldukları kurumlar gösterilmiştir. En fazla çalışma yapılan kurumlardan Melbourne Üniversitesi, Kuzey Carolina Üniversitesi ilk sıralarda yer almaktadır. 810 araştırma arasından Türkiye ilk 10 kurum arasında yer almamaktadır. Araştırma kapsamında, Türkiye'de bulunan yazarların bağlı olduğu 43 kuruma ilişkin bulgular incelenmiş ve ilk 10 kuruma ait veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

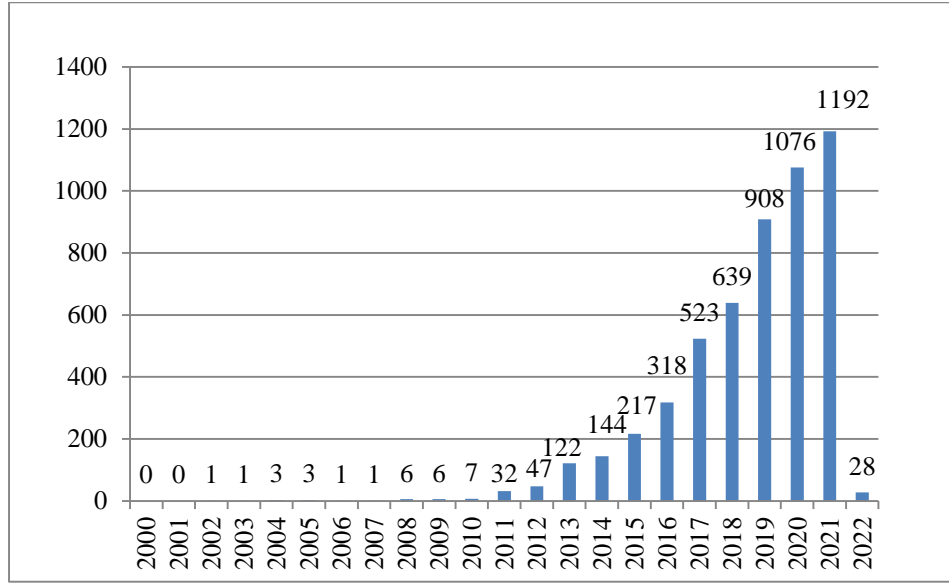
**Tablo 4.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaları Yapan Yazarların Bağlı Oldukları İlk 10 Kuruma Göre Dağılımı, (Türkiye) (WoS, 06.01.2022)

<b>Kurum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
28. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye	5	13.158
39. Anadolu Üniversitesi	4	10.526
43. Hacettepe Üniversitesi	4	10.526
76. Dicle Üniversitesi	3	7.895
81. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	7.895
93. Pamukkale Üniversitesi	3	7.895
129. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	5.263
130. Ahi Evran Üniversitesi	2	5.263
176. Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	5.263
199. Uludağ Üniversitesi	2	5.263

Tablo 4'e göre Türkiye'de bulunan üniversitelerden eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların yazarlarının bağlı oldukları kurumlar sırasıyla, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi şeklinde yer almaktadır.

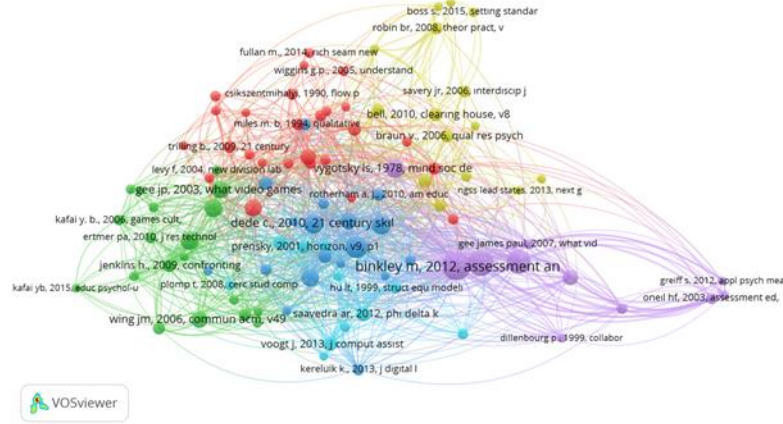
#### **Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Atıf Sayısal Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayılarına ilişkin bilgiler Şekil 5'te sunulmuştur.



**Şekil 5.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıl Dağılımına İlişkin Atıf Bilgisi (WoS, 06.01.2022)

Şekil 5 incelendiğinde, eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili 2002 yılından önce herhangi bir atıf bilgisi bulunmamaktadır. 2008 yılından sonra 2021 yılına kadar atıf sayılarında artış yaşanmıştır. Tabloya göre en fazla atıfın sırasıyla 2021, 2020, 2019 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

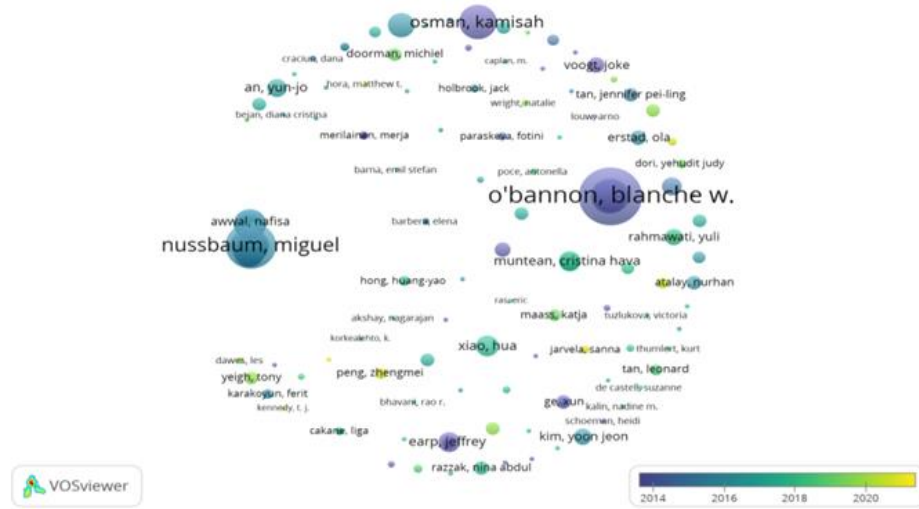


**Şekil 6.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Referans Ortak Atıf Ağ Analizi (WoS, 06.01.2022)

Şekil 6'ya göre referans ortak ağına ilişkin veriler voswiever programında haritalandırılmıştır. Araştırmalardan minimum atıf sayısı 7 seçilmiş, 23823 atıf yapılan referans kaynağın 100'ü eşiği karşılamıştır. Kırmızı küme (f:26), yeşil küme (f: 19), mavi küme (f:18), sarı küme (f:15), mor küme (f: 11) ve açık mavi küme (f: 11) olmak üzere altı kümeye ayrılmıştır. Referans ortak atıf ağı analizine göre en fazla atıf alan referans kaynak ve bağlantı güç sayıları sayılarına bakıldığında en çok atıf alan çalışma referans kaynak atıf sayısı (f:60) ve bağlantı gücü (bg:182) ile Binkley, M. ve diğerleri (2012) tarafından yayımlanan çalışma olmuştur. İkinci en fazla atıf alan çalışma kaynak atıf sayısı (f:41) ve bağlantı gücü (bg:128) ile Griffin, P., Care, E., ve McGaw, B. (2012) tarafından yayımlanan çalışma ve üçüncü olarak en fazla atıf alan çalışma ise referans kaynak atıf sayısı (f:38) ve bağlantı gücü (bg:114) ile Trilling B and Fadel (2009) tarafından yayımlanan çalışma olmuştur.

## Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Akademik Çalışmaların En Çok Atıf Alan Yazar Dağılımlarına İlişkin Bulgular

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmalarda en çok atıf alan yazarlara ilişkin atıf analiz bulguları Şekil 7'de sunulmuştur.



**Şekil 7.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazar Atıf Analizi Bilgisi (WoS, 06.01.2022)

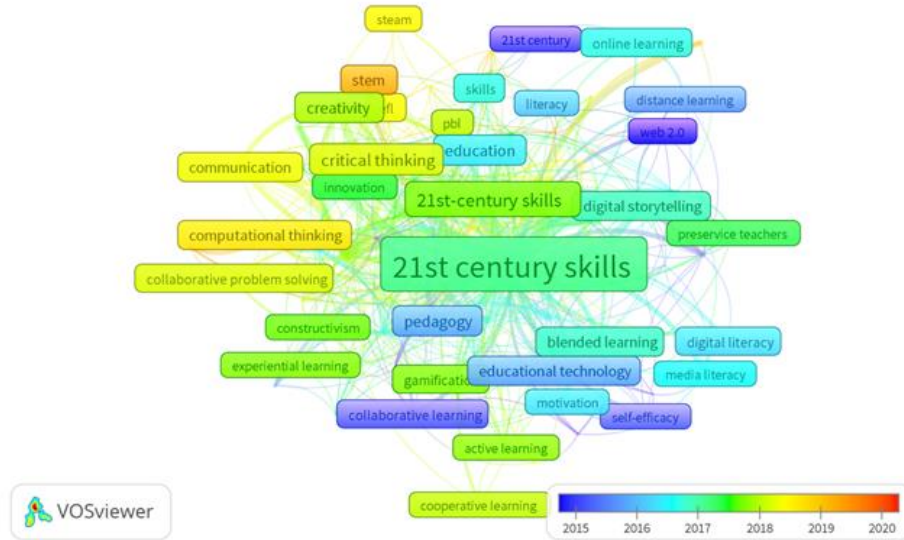
1889 yazara ilişkin verilere bakıldığında yayımlara ilişkin atıf sayılarına göre en fazla atıf alan yazarlar sırasıyla; Blanche W. O'Bannon (f: 250), Miguel Nussbaum (f: 160) ve Patrick Edward Griffin (f:97) şeklindedir. Ön plana çıkan bu yazarların 21. yüzyıl becerileri eğilimli çalışmalara ağırlık verdikleri söylenebilir.

Şekil 7'ye göre 1889 yazara ilişkin doküman verileri minimum 2 olarak seçildiğinde, 143'ü eşik değeri karşılamaktadır. Veri ağındaki 143 ögeden bazılarının birbirine bağlı olmadığı görülmektedir. Maviden sarı alanlara doğru gidildikçe yazarların güncel

konularda çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Ayrıca daire büyüklüğü de araştırma konusu ile ilgili en çok atıf alan yazarları temsil etmektedir.

### Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Anahtar Kelime Sıklığı ve Anahtar Kelime Analizine İlişkin Bulgular

Wos'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili akademik çalışmalarda yer alan anahtar kelimeler incelenmiş ve bu anahtar kelimelerin analizleri yapılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin anahtar kelime sıklığı verilerine göre en fazla kullanılan anahtar kelimeler sırasıyla; 21. yüzyıl becerileri (f:268), teknoloji (f:36), yükseköğrenim (f:33), iş birliği (f:32), eleştirel düşünme (f:31), yaratıcılık (f:25), pedagoji (f:21), eğitim (f:21), öğretmen eğitimi (f:20), değerlendirme (f:19) şeklindedir. Anahtar kelimelerin araştırma alanı, konusu, yöntemi hakkında bilgiler sunması itibariyle önemli görüldüğü söylenebilir. Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların yayımlandığı araştırmalarında yazarların en sık kullandığı anahtar kelimelerin analizi Şekil 8'de gösterilmiştir.





**Şekil 8.** Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalara İlişkin Anahtar Kelimelerin Sosyal Ağ Analizi (WoS, 06.01.2022)

Şekil 8’de gösterilen, araştırmalara ilişkin anahtar kelimeler minimum 5 seçildiğinde, 1961 anahtar kelime arasından 85’inin eşik değeri karşıladığı görülmüştür. Voswiever programında 85 anahtar kelimenin her biri için, diğer anahtar kelimelerle birlikte ortaya çıkan bağlantıların toplam gücü hesaplanmıştır. Toplam bağlantı gücü en yüksek olan anahtar kelimeler seçilmiştir.

Şekle 8’e göre, yıl dağılımında aynı renklerde kümelenen kelimeler ve aralarındaki bağlantılar görülmektedir. En fazla kullanılan anahtar kelimeler; 21. yüzyıl becerileri (21 st century skills, bg: 323), iş birliği (collaboration, bg: 80), kritik düşünce, (critical thinking, bg:66), öğretmen eğitimi (teacher education, bg: 43) şeklindedir. Özellikle iş birlikli öğrenme (collaboration learning, bg: 14), uzaktan öğretim (distance learning, bg: 11), teknoloji entegrasyonu (technology integration, bg :19), 21. yüzyıl (bg: 5), anahtar kelimeleri ağırlıklı olarak kullanılırken, Stem (kök, bg:18), hassas beceriler (Soft skills, bg: 11), programlama (programming, bg:23) gibi anahtar kelimelere eğilim olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Renk kümeleri ve anahtar kelimeler, çalışmaların eğilimleri belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplumdaki ekonomik ve toplumsal gelişmelerin sürekli yaşanması ile birlikte yeni bilgi ve becerilere olan ihtiyaç artmaktadır. Hayatın hemen hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında son zamanlarda 21. yüzyıl becerileri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Fakat bu araştırmaların hangi yıllarda, ne türde çalışmalar olduğu, ülke ve kurumların bu yönde eğilimlerinin ne şekilde olduğu ile ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmaların atıf bilgisine ilişkin bilgilerin elde edildiği bibliyometrik veri analizinin yapıldığı benzeri bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu sebeple bu çalışma, alana katkı sağlayacağı düşünülen, öncü bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmada WoS veri tabanında 2000-2020 yıllık zaman diliminde

elde edilen verileri kapsayan, 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizleri yapılmıştır.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21.yüzyıl becerileri ile ilgili 810 akademik çalışmanın yıl dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmüştür. 2009 yılından sonra 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yayın sayısının 2019 yılına kadar artma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmayı destekler nitelikte, Kalemkuş ve Özek (2021), 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimlerini incelediği bir çalışmada, en çok yayının 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. 2020 ve 2021 yılında yayın sayısında yaşanan düşüşün, tüm dünyada yaşanan "Covid 19" salgınından kaynaklandığı düşünülmektedir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmaların, yayın türlerine göre 8 türde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma türlerinde en fazla sırasıyla makaleler, bildiriler ve kitap bölümleri gelmektedir. Bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşan Kalemkuş ve Özek (2021), 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimlerini incelediği çalışmada en çok makale türünde yayınların yapıldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmayla paralel görüşte olan bir başka araştırma, Demir ve Çelik (2020), tarafından fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel çalışmaların bibliyometrik profilinin incelendiği çalışmada ulaşılmıştır. İlgili çalışmada ilk sırada makale türünde eserlerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok makale türünde yayınların yapılması, makalelerin hakem denetiminden geçen eserler olması ve online ortamlarda dergilere ulaşılmanın daha kolay olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmaların yayın dillerine göre; en çok İngilizce, ikinci sırada İspanyolca daha sonra ise Türkçe olarak yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi konulu çalışmaları yapan Karagözve Şeref (2019) en çok İngilizce dilinde yayınların olduğu, İspanyolcanın İngilizceyi takip ettiğini belirtmişlerdir. Polat ve Karakuş (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde İngilizce çalışmaların ilk sırada yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İngilizce

yapılan yayımların fazla olması, İngilizcenin tüm dünyada kabul gören iletişim ve bilim dili olarak kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

WoS'ta yayınların yapıldığı ülkelerin dağılımlarına bakıldığında, en fazla yayının yapıldığı ülke olarak birinci sırada ABD, ikinci sırada Avusturalya, üçüncü sırada ise Türkiye'nin geldiği görülmektedir. Bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan Koç ve Karapınar (2021), eğitim alanındaki bibliyometrik çalışmaların ülke bazında en çok ABD'de, ikinci olarak da Avustralya'da gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde eğitim alanında yapılan bibliyometrik çalışmalarda ABD'nin ilk sırada olduğu çalışmalarla karşılaşmıştır (Akbaba ve Karaca, 2021; Aksu ve Güzeller, 2019; Altınpulluk ve Yıldırım, 2021; Yeşiltaş ve Evcı, 2021; Yeşiltaş ve Yılmaz, 2021).

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili ortak yazarlık analizine göre ülke ve kurum iş birlikleri incelendiğinde; ABD'nin 2014 yılından sonra 2016 yılına kadar olan zaman aralığında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalara yön verdiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ortak yazarlık iş birliğinde, Amerika'nın Avusturalya, Kanada ve Singapur ülkeleri ile iş birliği içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmayla, benzer sonuçlara ulaşan Özkaya (2019), STEM eğitimi alanında yapılan yayınların bibliyometrik analizinin yaptığı çalışmada ülkeler arası iş birliğinde ABD'nin ilk sırada olduğu bilgisine ulaşmıştır. Araştırmayla paralel görüşte olan bir başka çalışmada, Ukşul (2016), Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışan araştırmacıların en çok birlikte yayın yaptıkları ülkenin ABD olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Türkiye'nin Amerika ve İsveç ülkeleri ile iş birliği içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ABD'nin eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaları desteklediği ve ortak yayın yapma eğiliminde olduğu söylenebilir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaları yapan yazarların kurumlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla; Kuzey Carolina Üniversitesi ve Nanyang Teknoloji Üniversitesi gelmektedir. Bu üniversitelerin farklı ülkelerdeki zengin araştırmaları destekleyen gözde üniversiteler olduğu söylenebilir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaları yapan yazarların Türkiye'deki 43 kurum arasından bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı, Anadolu Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin ilk üç sırayı teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre bu kurumların birçok araştırmayı destekleyen köklü kurumlar olduğu görülmektedir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaların atıf analizlerine bakıldığında; 2002 yılında herhangi bir atıf bilgisine ulaşılmamıştır. 2008 yılından sonra yayımların atıf sayılarında belirgin bir artış olmuştur. Atıf sayısında en yüksek oran 2021 yılında olmuştur. Teknolojiye olan ihtiyacın artmasıyla birlikte tüm alanlarda kendisine yer bulan 21. yüzyıl becerilerinin önemi artmıştır. Bu nedenle de bu yönde araştırmaların artması da beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaların referans ortak atıf ağ analizine göre altı kümeye ayrılmıştır. Bu araştırmalardan Binkley et al, (2012) tarafından yayımlanan çalışma en yüksek atıf sayısına ve bağlantı gücüne sahip olan çalışma olurken en çok atıf alan yazar ise Blanche W. O'Bannon olmuştur.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalara ilişkin anahtar kelime sıklığına göre; 21. yüzyıl becerileri, teknoloji, yükseköğrenim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, pedagoji, eğitim, öğretmen eğitimi, değerlendirme, şeklinde gösterilmiştir. Altınpulluk ve Yıldırım (2021), WoS da 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yayımlanan makalelerde en fazla kullanılan anahtar kelimelerin; *21. yüzyıl öğrenme, STEM eğitimi, teknopedagojik içerik bilgisi, öğretmen adayı eğitimi, yaratıcılık, işbirlikli öğrenme* olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan 21. yüzyıl becerileri ile ön plana çıkan bu kavramların tercih edilmesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

WoS'ta yer alan eğitim alanında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalara ilişkin anahtar kelime sosyal ağ analizinin yıl dağılımında, aynı renklerde kümelenen kelimeler ve aralarındaki bağlantılar görülmektedir. En fazla kullanılan anahtar kelimeler; 21. yüzyıl becerileri (21 st century skills, bg: 323), iş birliği (collaboration, bg: 80), kritik düşünce, (critical thinking, bg:66), öğretmen eğitimi (teacher education, bg: 43) şeklinde olmuştur. Özellikle iş birlikli öğrenme (collaboration learning, bg: 14),

uzaktan öğretim (distance learning, bg: 11), teknoloji entegrasyonu (technology integration, bg :19) ve 21. yüzyıl (b5) anahtar kelimeleri ağırlıklı olarak kullanılırken, Stem (kök, bg:18), hassas beceriler (Soft skills, bg: 11), programlama (programming, bg:23) gibi anahtar kelimelere eğilim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, Web of Science’da eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan bu araştırma SCOPUS, ERIC, EBSCOhost gibi başka veri tabanlarında bibliyometrik analizler yapılarak karşılaştırmaların yapılabileceği önerilmektedir. Bu araştırma, eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ilgili araştırmayla sınırlıdır. Başka alanlarla ilgili de bibliyometrik çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca Türkiye adresli kurumların sınırlı sayıda araştırmaları olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmaları destekleyen kurum ve yazarların sayısında artış olmasının desteklenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ablak, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 13(48), 3316–3334. <https://doi.org/10.29228/Joh.45167>
- Aksu, G., & Güzeller, C. O. (2019). Analysis of scientific studies on item response theory by bibliometric analysis method. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 44-64. Doi: 10.29329/ijpe.2019. 189.4
- Altaş, A. (2017). Türkçe’ye tercüme edilen gastronomi kitaplarının bibliyometrik analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 103–117.
- Altınpulluk, H. (2018). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248–272.
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438–461. <https://doi.org/10.18039/ajesi.734426>
- Atik, A. D., & Yetkiner, A. (2021). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745-765. <https://doi.org/10.24315/tred.707904>
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan

- lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200–216.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğretmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708–738.  
<https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Benckendorff, P., & Zehrer, A. (2013). A network analysis of tourism research. *Annals Of Tourism Research*, 43, 121–149. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2013.04.005>
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34–64. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Bozkurt, Ö. Ç., & Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve kalkınma dergisinin bibliyormetrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 229–263.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112–3134.
- Dede, C. (2009, March). *Comparing Frameworks for “21 st Century Skills.”*  
[http%3A%2F%2Fstechnology.pbworks.com%2F%2FDede\\_\(2010\)\\_Comparing%2520Frameworks%2520for%252021st%2520Century%2520Skills.pdf](http%3A%2F%2Fstechnology.pbworks.com%2F%2FDede_(2010)_Comparing%2520Frameworks%2520for%252021st%2520Century%2520Skills.pdf)
- Demir, A. Y., & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254–1290. Doi: 10.17679/inuefd.867905
- Demir, E., & Çelik, M. (2020). Bibliometric profile of scientific studies in the field of science curriculum. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C*, 5(2), 131-182.  
<https://doi.org/10.37995/jotcsc.765220>
- Doğru, M., Güzeller, C. O., & Çelik, M. (2019). Geçmişten günümüze sürdürülebilir kalkınma ve eğitim alanında bibliyormetrik bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 42–68. :  
<http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.515009>
- Ecevit, T., & Kaptan, F. (2021). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 470–488. doi: 10.16986/HUJE.2019056328
- Ekici, G., Abide Ö. F., Canpolat, Y., & Öztürk A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı), 124-134.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 33–64.
- Eryılmaz, S., & Ulusoy, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209–

- 229.
- Gökçen, D., & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış; bibliyometri çalışması. *Journal Of Research In Turkic Languages*, 1(1), 39–56. doi: 10.31757/jrtl.113
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, türk dili ve edebiyatı ile çağdaş türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163–185. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.628236>
- Güneş, A. (2021). Akademik dergilerde yayımlanan din eğitimi konulu makalelerin bibliyometrik analizi (1925-2020). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 199–223. <https://doi.org/10.53112/tudear.980143>
- Gürbüz, C., Kıymık, H., & Bitlilsli, F. (2021). Türkiye’de muhasebe eğitimi konusunda yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi. *Sosyal Bilimler Mesek Yüksekokulu Dergisi*, 24(1), 173–186. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.889078>
- Gürkan, G., & Kahraman, S. (2021). Biyoteknoloji eğitimi alanındaki makalelerin web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2460–2483. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1020116>
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye’nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272.
- Kalemkuş, F., & Özek, M. B. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak Ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900. <https://doi.org/10.33206/mjss.774848>
- Karakuzu, S., Aras, M., & Gedikli, Ö. (2021). Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Rumelide Dil ve Edeyat Aratırmaları Dergisi*, 22, 691–705. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897125>
- Karaca, A. & Akbaba, B. (2021). Vatandaşlık eğitimine yönelik bibliyometrik araştırma: 1980-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 788-804. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-904375>
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)’nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20–35.
- Koç, A., & Kabapınar, S. (2021). Muhasebe eğitimi alanındaki uluslararası bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi ve Türkiye’nin konumu. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 181–195.

- <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.715885>
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kozan, H. İ. Ö. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı dergisi okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 1-28.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
- Özkaya, A. (2019). STEM eğitimi alanında yapılan yayınların bibliyometrik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 590-628.  
<https://doi.org/0.14686/buefad.450825>
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *Partnership for 21st century learning. Framework Definitions*.  
<https://www.ims.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%20202.Pdf>
- Polat, R., & Karakuş, U. (2021). Çevre eğitimi alanındaki makalelerin web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 131-145. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.145>
- Posos Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-20.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630- 634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.  
<https://doi.org/10.31464/jlere.578224>
- Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği. (2012). *TÜSİAD "21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği" konulu toplantı dizisinin ilkini gerçekleştirdi*. <https://tusiad.org/tr/tum/item/5700-tusiad-21-yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteliği-konulu-toplantı-Erişim-Tarihi:18.01.2022>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017*.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century skills, enhanced edition: learning for life in our times*.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). Meb 2013 okul öncesi eğitim programının 21.



- yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29–38.  
<https://doi.org/10.31464/jlere.578224>
- Ukşul, E. (2016). *Türkiye’de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: bir bibliyometrik çalışması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Uysal, H. Ş., & Atay, E. (2021). Beden eğitimi ve öğretim temalı doktora tezlerine ilişkin bibliyometrik analiz. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 246–256.  
<https://doi.org/10.25307/jssr.885613>
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1–16.
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.  
<https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills: discussion paper*.  
<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56611>
- Yeşiltaş, E., & Akcan, C. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(1), 39-49.
- Yeşiltaş, E., & Ayşegül, Y. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4903–4929.  
<https://doi.org/10.26466/opus.935547>
- Yeşiltaş, E., & Evci, N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 223–242.
- Yeşiltaş, E., & Şeker, G. (2021). Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 13(2), 169–189. doi:10.46291/ZfWT/130209
- Yeşiltaş, E., & Yılmaz, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4903–4929.  
<https://doi.org/10.26466/opus.935547>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457–1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

## SUMMARY

### **Introduction**

*Depending on the rapidly changing life conditions of today's world, the skills that people should have are constantly changing. Innovations in science and technology, in particular, are rapidly changing living conditions, which increases the importance of having up-to-date skills day by day (Ablak, 2020; Atik & Yetkiner 2021; Cansoy, 2018). In the 21st century world, it is not considered sufficient to have information, and people are expected to use information in accordance with the conditions of the changing world (Eryilmaz & Ulusoy, 2015). Individuals are asked to adapt to the rapid change and transformation, to use the knowledge they have in their lives, and to actively participate in social life as a part of the society they live in with a productive and participatory structure (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). 21st century skills are expressed as up-to-date competencies that people need to survive in today's world, where knowledge and skills are structured together (Dede, 2009).*

*In this research, a bibliometric analysis of studies on 21st century skills in the field of education was conducted. It is thought that it is important to consider the studies on a contemporary subject such as 21st century skills as a whole and to reveal the relationship between these studies. In this study, it is aimed to make a bibliometric analysis of 810 academic studies published between 2000-2022 on 21st century skills in the field of education in WoS.*

### **Method**


*Case study design, one of the qualitative methods, was used in the research, and the data of the research were selected from the Web of Science (WoS) database to cover the period between 2000-2022. It includes WoS SCI-Expanded (Science Citation Index-Expanded), SSCI (Social Science Citation Index) and AHCI (Arts and Humanities Citation Index) citation indexes. In the Web of Science (WoS) database, "21st century skills" and "document title, abstract and keyword" were selected as search criteria. In the study, the distribution of the data obtained from the WoS database (year, language, country, citation, number of publications) were calculated with the help of the excel program, and the percentage and frequency values were presented in a table in the findings section. Bibliometric data analysis of 810 studies examined, citation analysis and data visualization were performed via VOSviewer program.*


### ***Discussion and Results***

*According to the results of the research findings, it is seen that the most publications on 21st century skills in the field of education were made in 2018 and 2019. When the distribution of the studies according to the publication types is examined, it is understood that there are 8 different types of publications: articles, papers, book chapters, editorial texts, early access, compilation, book reviews, compilation, book reviews and books. When the publications between 2000-2022 are examined, it is seen that the most articles and papers are dominant. It is seen that 810 studies examined were conducted in 11 different languages. English language comes first with 96.79% of these publications. The USA ranks first and Australia ranks second among the broadcasting countries. According to the cooperation between countries, it is understood that the USA led the studies on 21st century skills between 2014 and 2016. University of Melbourne and University of North Carolina are among the institutions with the highest number of studies. The institutions they are affiliated with in Turkey are, respectively, the Ministry of National Education, Turkey, Anadolu University, and Hacettepe University. There is no citation information about 21st century skills before 2002. After 2008, there was an increase in the number of citations until 2021. According to the table, it is seen that the most citations were in 2021, in 2020, in 2019 and in 2018. The most cited authors are respectively; Blanche W. O'Bannon, Miguel Nussbaum and Patrick Edward Griffin. The most used keywords in the studies are respectively; 21st century skills, technology, higher education, collaboration, critical thinking, creativity, pedagogy, education, teacher education, and evaluation. In the year distribution of the keyword social network analysis related to the studies on 21st century skills published in the field of education in WoS, the words clustered in the same colors and the connections between them are seen. The most used keywords are 21st century skills, collaboration, critical thinking, and teacher education.*

*Based on these results, it is suggested that comparisons can be made by making bibliometric analyzes in other databases such as Scopus, ERIC, EBSCO, and this research on 21st century skills in the field of education in Web of Science. This research is limited to research on 21st century skills in education. Comparisons can be made by conducting bibliometric studies on other fields. In addition, it has been observed that there are a limited number of researches from institutions addressing Turkey. For this reason, it is recommended to support the increase in the number of institutions and authors supporting these studies.*

### **ORCID**

Ceylan AKCAN  <https://orcid.org/0000-0003-1631-6811>

Mustafa DOĞAN  <https://orcid.org/0000-0002-9591-9735>

Selman ABLAK  <https://orcid.org/0000-0001-8538-1292>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

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

## Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Estetik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları\*

### Fine Arts Education Department Students' Metaphorical Perceptions of the Concept of Aesthetics

Peyruze Rana ÇETİNKAYA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: peyruze.rana@gmail.com

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/ Research Article  
**Makalenin Geliş Tarihi:** 06.10.2022 **Yayına Kabul Tarihi:** 16.03.2023

#### ÖZ

Bir kavramı başka bir kavramla açıklayarak anlamak olarak tanımlanabilecek olan metaforlar, bütünüyle kavranması güç olan şeyleri, soyut kavramları, duyguları ve deneyimleri kavrayıp tanımlayabilmek için kullanılan önemli araçlardır. Bu araştırma, soyut, derin ve ifade edilmesi güç bir kavram olan estetiğe ilişkin, sanat eğitimcisi olmak üzere öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının algılayış biçimlerini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2021- 2022 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Resim-iş Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 103 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının “Estetik . . . gibidir/benzer; çünkü, . . .” ifadesini yazılı olarak tamamlamasıyla elde edilmiştir. Geçerli kabul edilen 83 metafora içerik analizi uygulanmış, toplamda 52 farklı metafor kullanıldığı ve bu metaforların 6 kategori altında toplandığı saptanmıştır. Bu kategoriler, “düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik”, “keyif ve doyum verici yönüyle estetik”, “görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik”, “güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik”, “vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik”, “değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok metafor ürettiği kategorinin, “görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik” kategorisi olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Estetik, Metafor, Öğretmen adayları, Sanat eğitimi

#### ABSTRACT

Metaphors, which can be defined as understanding by explaining a concept with another concept, are important tools used to comprehend and define abstract concepts, emotions, experiences and

\* **Alıntılama:** Çetinkaya, P. R. (2023). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin estetik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 363-398.

things that are difficult to understand. This study was carried out to reveal the perception of the prospective teachers, who continue their education to become art educators, about the concept of aesthetics, which is abstract, deep and difficult to express, through metaphors. A total of 103 prospective teachers, who continue their education in the 2021-2022 academic year and 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, participated in the research. Prospective teachers were asked to complete the following sentence: "Aesthetics is like ..., because ...". The content analysis was applied to 83 metaphors that were admitted and it was found that a total of 52 different metaphors were used and these metaphors were collected in 6 categories, namely "aesthetics as order, harmony, balance and integrity", "aesthetics as pleasure-giving and satisfactory", "aesthetics as being relative and reflective", "aesthetics as representing the beautiful and natural," aesthetics as being indispensable and needed", and "aesthetics as being a changing and developing perspective". It was found that the category of "aesthetics as being relative and reflective" is the most frequent one among the 6 categories.

**Keywords:** Aesthetics, Metaphor, Prospective teachers, Art education

## GİRİŞ

### Estetik Üzerine

Estetik kavramı, Alman düşünür Baumgarten'ın Aesthetica başlıklı yapıtında ilk kez kullanılarak "duyulur bilginin bilimi" olarak tanımlanışından bu yana (Tunalı,1998, s. 14), pek çok düşünürün odağında yer almış, felsefe ve sanat tarihi boyunca tartışılmış ve üzerine pek çok farklı fikrin öne sürüldüğü bir kavram olmuştur. Etimolojik kökenine bakıldığında Yunanca aisthesis ya da aisthanesthai sözcüğünden geldiği, "duyu ile algılamak", "duyulur algı" gibi anlamlar taşıdığı görülür. Estetik kavramının temelini oluşturduğu için açıklamakta yarar görülen duyuşal bilgi, zihinsel bilginin aksine açık ve seçik olmayan bir bilgiyi ifade eder. Erinç (2011) estetiğin, "güzeli sorgulayan bir bilim" olduğunu, bir şeyin neden güzel olduğunu araştırdığını, güzelin öğelerini ve yasalarını irdelediğini söyler (s. 81). Estetik duyuşal bilginin bilimi olarak tanımlanırken, zihinsel bilginin bilimi mantıktır ve hem mantık hem de estetik, öz bilgiye ulaşma amacı taşır. Amaç aynıdır, ancak arayışlarının biçimi farklıdır; mantık, doğruluğu ararken, estetik, güzelliği arar (Tunalı, 1998, s. 14-15; Özel, 2014, s. 32). Özetle estetik, güzelin ne'liğini sorgulayan, anlamını çözümlenmeye çabalayan ve öznelin sanatsal değerler karşısındaki tutumlarını inceleyen bir düşünceler bütünü olarak betimlenebilir.

Duyusal olarak algılayabildiğimiz, duyularımıza ulaşan ve onları etkileyen şeyler, estetiğin araştırma alanındadır. Renkleri ve sesleri gerçekten algılayabilmek ve deneyimleyebilmek için nasıl ki görme ve duyma duyularına sahip olmak gerekliyse, güzelliği algılamak için de güzellik duyusuna gereksinim vardır. Duyusal algı, sanat yapıtına ilişkin, kişinin duygularına, zihnine ve var olan bütün birikimine bağlı olarak gerçekleşen bir anlamlandırma sürecidir ve bu algının gelişimi için estetik eğitime gereksinim vardır (Özdemir Balakoğlu ve Erol, 2021, s. 330).

Gündelik dilde bir şeyi betimlerken kullanılan güzel ifadesi, estetik bir değer taşır ve o şeyin estetik açıdan değerli bulunduğu anlamına gelir (Demirel, 2018, s. 316). Ancak doğadaki bir varlığın, örneğin bir manzaranın ya da bir kişinin güzelliğinden söz etmek ile bir sanat yapıtını, örneğin bir müzik eserini ya da bir heykeli güzel olarak betimlemek arasında fark vardır. Sanattaki güzel ile doğadaki güzel birbirinden ayrılır. Gündelik olarak kullanılan güzel kavramı, çoğunlukla bir önyargı gibi iş görerek alışılmış şeyleri niteler. Bu anlamda, gelişmeye kapalı ve durağan bir yapı olduğu düşünülebilir. Yaşamı anlamlı kılan sanattaki güzel kavramı ise, özgündür ve yenidir. Buradan yola çıkarak estetiğin özündeki güzelin, sanatsal güzel olduğu söylenebilir (Aykut, 2018, s. 88).

Bununla birlikte, bir sanat yapıtının *güzel* olarak betimlenmesi bir koşul değildir (Read, 2017, s. 14-16). Gündelik olarak kullanılan güzellik, aslında sadece niteleyen bir terimdir ve estetik değer taşıyan her sanat yapıtının güzel olarak nitelenmesi gerekmez. Bazı sanat yapıtları başka terimlerle, örneğin rahatsız edici, korkutucu, öfke uyandırıcı gibi ifadelerle betimlenebilir. Burada *estetik güzellik* kavramı, aslında *güzel olmayan* durum ve duyguları da aktarabilir bir nitelik taşır ve estetik ölçüt, sanatçının sanat yapıtı aracılığıyla duygusunu ve düşüncesini başkalarına aktarabilme gücüdür (Doğan, 1975, s. 26-27).

Estetiğe ilişkin temel kavramlardan olan estetik obje, sanat yapıtını ifade etmekte, estetik özne/süje ise sanat yapıtını izleyen, gözleyen ve yapıtı değerlendirebilen, güzellik algısına ve estetik beğeniye sahip olan birey anlamına gelmektedir. Estetik beğeni ise, estetik değer algısının gündeme getirdiği önemli bir estetik kavram olarak

karşımıza çıkar. Estetik beğenin, güzeli ve çirkini, iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışını birbirinden ayırma yetisi olduğu söylenebilir. Beğeni duyulan şeyin, ki estetik beğeniden söz etmek için bu şeyin bir sanat yapıtı olması gerekir, öncelikle kişide duygusal doyum yaratması beklenir (Erinç, 2011, s.79).

Bir nesneyi özne için beğenilir kılan şey, o varlıkla kurulan estetik deneyimle ilintilidir. Aslında bir duygu olan beğeni, bir algılama biçimidir ve bir şeyi beğenmek, o şey ile beğenen kişi arasındaki bir yakınlığa işaret eder; beğenilen şeyleri diğer türdeşlerinden ayırarak onların estetik değerlerinin farkına varırız (Townsend, 2002, s. 31). Bir diğer ilgili kavram olan estetik deneyim ise, gündelik deneyimlerden farklı, özel bir zihinsel durumu ifade eder; öznenin zihni tamamen estetik deneyimin parçası olan nesneye odaklanmıştır ve bu hal, diğer tüm nesnelere ve olayları geri planda bırakır (Ognjenovic'ten aktaran Markovic, 2012, s. 1). Estetik deneyimi diğer deneyim türlerinden ayıran şey, sanat yapıtlarıyla olan karşılaşmalarla ortaya çıkmasıdır (Bolla, 2012, s. 24). Markovic'in (2012) deyimiyle, estetik deneyim, Maslow'un doruk deneyimler ifadesine dahil olur. Doruk deneyimlerde, kişi bulunduğu zaman ve mekandan sıyrılarak kendini aştığı bir zihinsel hale bürünür (s. 2).

Estetik deneyimi oluşturan unsurlar içinde, estetik nesne, estetik özne, estetik tavır, estetik haz ve estetik beğenin yer aldığı söylenebilir. Ancak tüm bunları anlamlı kılan şey, estetik öznenin estetik nesneyi algılama biçimidir; estetik bakış ve algılayıştır. Estetik bakışta, sanat yapıtından derinden etkilenme söz konusudur. Bu bakış türünde, sanat eserine yalnızca bakmanın ötesinde onu *görme* ve bu görmenin de ötesine geçerek eserin anlamına yoğunlaşma vardır. Yanı sıra, esere ilişkin bazı sorgulamaları da beraberinde getirir. Yaşamla sanatı birleştiren estetik bakış, "görünenin ötesinde olup bitenlere yönelik farklı yaklaşımları anlama yetisi kazandırabilir" (Aykut, 2018, s. 88). Estetik bakış, aslında hayatın her alanında ve her an bizimledir. Çünkü Eisner' in (2003) belirttiği gibi, sanatkarlık kavramı sadece güzel sanatlarla sınırlı olmaktansa, iyi yapılmış her şeyi kapsar; iyi yapılmış nesnelere, iyi yürütülen süreç ve fikirlerin tümü, uygulamada ya da kuramda olması fark etmeksizin estetik yargı gerektirir, teknik



beceriye dayanır, orantıya özen gösterir ve hayal gücüne bağlıdır (s. 373). Estetik algı ve bakışın geliştirilebilmesi için de sistematik bir estetik eğitimin gerekliliği öne çıkar.

### **Estetik Eğitim**

Estetik eğitimi, estetik kavramlarla bütünleşen ortak sanat programları doğrultusunda estetik okuryazarlığın gelişimini hedefleyen eğitim programlarını ifade etmektedir (Aykut, 2012, s. 95). Estetik algısı yüksek kişiler, yalnızca alımladıkları nesnelere karşı değil, kendi olası yaratımlarında da estetik kaygı taşıma potansiyelindedir. Estetik eğitim ile, bireysel farkındalık gelişir ve farklı anlatıları algılayıp yorumlayabilme kapasitesi genişler. Bu doğrultuda kişi, karmaşık nesnelere özüne inebilir ve estetik hazza ulaşabilir (Özalp, 2016, s. 502).

Merkezi Orta-Batı Bölgesi Eğitim Laboratuvarı'nın (CEMREL) program müdürü Stanle S. Madeja ve Sheila Onuska (1977), estetik eğitimi en basit haliyle, duyularımız aracılığıyla deneyimlediğimiz şeyleri estetik açıdan nasıl değerlendirebileceğimizi ve onlar hakkında estetik yargıya nasıl varabileceğimizi öğrenmek olarak tanımlamışlardır. Var olduğu her yerde estetiği tanımayı ve takdir etmeyi öğrenmek, hem zihnimizin hem de duyularımızın kapasitesini geliştirerek insanlığımızın zirve noktasının tadını çıkarmamızı sağlar (s.3).

Kurumsal ya da bireysel ölçekte bir estetik eğitim, bireyde var olan hoşlanma duygusunu geliştirerek estetik beğeniyi yaratmaya destek olur; sanat yapıtlarıyla kurulan bilinçli ilişkiler, yarattıkları farkındalık aracılığıyla beğeni yargılarının da gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu noktada Kagan'ın (1982), estetik eğitime ilişkin söylemlerini vurgulamak önem taşır. Kagan, *estetik ilintilerden* söz ederek estetik eğitimin, kişinin kendisiyle, doğayla, dünyayla, insan yaratımı olan *ikinci doğa* ile, yani nesnelere dünyasıyla ve nihayetinde sanatla olan estetik ilişkilerini şekillendirici rolünü vurgular. Tam da bu bütüncül etki alanı nedeniyle estetik eğitim, kendine özgü bir konu alanı olan, başlı başına bir eğitim alanı değil, diğer tüm eğitim biçimlerinin çok önemli ve özel bir yanını oluşturan bir *değerler bütünü*dür. Bu değerlerin ortaya çıkışı, “duyusal olarak algılanabilen dünyanın özümlesi” sürecindedir; hem bireysel hem de

toplumsal yaşamın her alanında var olmalıdır. Estetik bir eğitim ilkesi taşımayan eğitsel çalışmaların etkili ya da değerli oluşundan söz edilemez. Sanatsal eğitim ise, kişinin sanatla olan ilintilerini şekillendirir ve sanat sevgisinin, bilgisinin gelişimini kapsar. Sanatın amacı, insanın ve toplumun estetik deneyimlerini yoğunlaştırmak ve düzenlemektir; estetik bakışı ve tavrı derinleştirmektir. Sanatsal eğitim ve estetik eğitimi özdeş değil, birbirleriyle sıkı bir bağlantı içindedirler. Sanatı anlayabilmek ve doğru değerlendirebilmek için estetik eğitime, bireyin dünyayla estetik ilintiler içinde olabilmesi için de estetik eğitimin başlıca aracı ve dayanak noktası olan sanatın varlığı ve desteğine gereksinim duyulur (s. 205-211). Estetik eğitimi, duyular eğitimidir. Balakoğlu (2019), estetik öznenin duyularını ön planda tutan ve yaşamla ilişki içindeki eğitsel yaklaşımların geliştirilmesinin önemini vurgular (s. 35).

### **Metafor**

Dilimizde mecaz, eğretileme, benzetim olarak da kullanılan, ancak buradaki sınırlı anlamın ötesine geçen ve bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alanla anlamak olarak tanımlanan metafor (Kövecses, 2002, s. 4), Grekçe *methapora* sözcüğünden gelir ve meta: öte ve pherin: taşımak köklerinden türer. Bu haliyle “*bir yerden başka bir yere götürmek*” anlamını karşılar (Demir, 2015, s. 10-19). Söz edilen iki ayrı kavramsal alan, farklı ve özel isimlerle anılır. Başka bir kavramı anlamak için metaforik ifadeler çizilen kavramsal alan, *kaynak* alan olarak, bu şekilde anlaşılır hale gelen kavramsal alan ise *hedef* alan olarak adlandırılır. Özetlenecek olursa, hedef alanı, kaynak alanını kullanarak anlamaya çalıştığımız kavramsal alandır ve genellikle hedef olarak daha soyut, kaynak olarak daha somut kavramlar kullanılır.

Metaforları dilsel bir olgu ve daha çok estetik kaygılarla kurulan bir söz sanatı olarak ele alan geleneksel anlayışa karşı George Lakoff ve Mark Johnson’un öne sürdükleri yenilikçi anlayışta metaforlar, kelimelerin değil, kavramların bir niteliği olarak görülür ve sadece bir söz sanatı olmaktansa, bazı kavramları daha anlaşılır kılmak için kullanıldığı düşünülür. Yanı sıra, metaforların gündelik hayatta herkesçe kullanımına vurgu yapılır ve düşünme ve akıl yürütmenin vazgeçilmez bir unsuru olduğu görüşü sunulur (Demir, 2015, s. 10-19). Bütünüyle kavramakta zorlandığımız şeyleri,

duygularımızı, içsel dünyamızı ve dış dünyaya ilişkin deneyimlerimizi kavrayabilmek ve tanımlayabilmek için, metaforlar önemli araçlardır.

Fiziksel dünyaya ilişkin deneyimlerimizin doğal ve mantıklı bir temel oluşturması nedeniyle, özellikle soyut bir kavramı daha iyi anlamak için bu deneyimlere başvurulabilir. Bu nedenledir ki, metaforik düşünmede de süreç tipik olarak somuttan soyuta doğru gider; buna tek yönlülük prensibi denir ve tersi düşünülemez. Örneğin “Hayat bir yolculuktur.” ifadesinde hayat, metaforik olarak açıklanmaya çalışılan hedef alandır ve soyuttur; yolculuk ise, hayat kavramını anlatan kaynak alandır ve fiziksel bir deneyimi temsil eder (Kövecses, 2002, s. 4-6).

Yob’ un (2003) ifadesiyle metaforlar, kişinin ezoterik, soyut, yeni ya da kurgusal şeyleri keşfetmek ve anlamak istediği zaman kullanılır (s. 134). Metaforların temelinde en basit haliyle benzetimin olduğu düşünülse de, metafora kaynaklık eden iki kavram arasında çok az benzerlik de olabilir ve burada öne çıkan özellik, metaforun *çağrıştıricılığıdır* (Ocak ve Gündüz, 2006, s. 295). Saban (2008) “iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulmasını sağlaması veya belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak vermesi” açısından metaforların güçlü yanına vurgu yapar (s. 460). Metaforlar, günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçasıdır ve dilbilimsel açıdan bakıldığında, alışlagelmiş kavramsal sistemimizin büyük çoğunluğunun doğası gereği metaforik olduğu görülür (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 4). Kövecses’in (2002) de belirttiği gibi, her zaman olmasa da genellikle daha soyut kavramları, somut ya da fiziksel kavramlar aracılığıyla anlamayı ve anlatmayı sağlayan metaforlar (s. 6), basit bir benzetme/ dili süsleme sanatı, bir dil oyunu olmanın ötesine geçerler (Akder, 2009, s. 40); düşünce biçimimize ilişkin, ne doğrultuda ve nelerle ilişkili olarak düşündüğümüze ilişkin bir çerçeve sunar ve tercihlerimizi yansıtır. Bir zihinsel haritalama ve modelleme biçimi olarak kişinin içsel dünyasının farkına varmasına ve onu yapılandırmasına olanak tanır (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 103). Buradan yola çıkarak denilebilir ki, farklı kişilerce farklı metaforik düşünme biçimleri sergilenebilir; kişinin bakış açısı ve tercihlerine göre kavramlar arasında kurulan ilişkinin boyutu ve yönü de değişecektir.

Metaforlar, soyut kavramları, somut örneklerle anlatır; bilinen, görünen ya da fiziksel olan bir gerçeklik, bilinmeyen, görülemeyen ya da düşünsel bir gerçekliği açıklamakta yardımcı olabilir. Eğitimin de temel ilkelerinden biri somuttan soyuta doğru hareket etmektir (Clarke, 1997, s. 3). Yeni ve soyut kavramları anlamadaki yapılandırıcı rolleri nedeniyle, metaforlar eğitim alanında da yaygınca kullanılır ve Saban' ın (2004) deyişiyle “eğitimciler için iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanırlar” (s. 132). Yanı sıra, eğitim alanında öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan metafor çalışmaları da literatürde ön plana çıkmaktadır.

Soyut, karmaşık, derin ve ifade edilmesi güç bir kavram olan estetiğin, sanatın ve sanatsal yaşantının özünde bulunması nedeniyle, özellikle sanat eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının estetiğe ilişkin algıları ve düşünceleri önem taşır. Bireylerin, öğrencilerin bir sanat eserinin değerine, önemine ve taşıdığı anlama ilişkin konuşabilmeleri, kültürel ve evrensel ölçekte sanatı değerlendirebilmeleri için ve sanata ve sanat yapıtına ilişkin belli bir mantıksal çerçevede sorular sorarak estetik yargıya varabilmeleri yolunda onları destekleyebilmek için, öncelikle onlara rehberlik eden kişinin/ öğretmenin doğru sorular sorması ve olumlu bir estetik deneyim yaşatmaya hazır olması önemlidir. Estetik eğitim ile, kişilerin değerlendirme becerisini ve yaratıcı gizilgücünü destekleyen bir ortam söz konusu olur. Bu ortamın oluşumu, estetik algının gelişimi ve estetik deneyimin desteklenmesi sürecinde, bir rehber olarak sanat eğitimcilerinin rolü önem kazanır.

Erinç'in (2011) belirttiği üzere, insan yaşamını ilgi çekici hale getiren, anlamlı ve yoğun kılan, en güzel şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyan (s.27) ve estetik yaşantının temelinde yatan sanatı, eğitsel bir bakış açısıyla ele almak üzere öğrenimine devam eden sanat öğretmeni adaylarının, estetiği nasıl anlamlandırdıklarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının estetik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Estetik kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

## YÖNTEM

Öğretmen adaylarının estetik kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem izlenmiştir. Nitel teknikler, kişilerin ve toplulukların belirli konulara ilişkin anlayış ve algılayış biçimlerine ulaşmada, kendilerine ya da başkalarına ilişkin bilgileri nasıl edinip anlamlandırdıklarını incelemeye ve günlük yaşantılarını nasıl yapılandırdıklarını ortaya koymada araştırmacılara olanak sağlar (Berg ve Lune, 2016/2019, s. 20). Nitelik, bir şeyin özüne ilişkin ne, nasıl, ne zaman, nerede ve neden sorularına yanıt verir. Nitel araştırma da o şeyin sahip olduğu özellikler, anlamlar, kavramlar ve mecazlara göndermede bulunur. (Dabbs'ten aktaran Berg ve Lune, 2016/2019, s. 13). Kavramlar, düşünce ve iletişimin temelindeki unsurlar olduğundan, fikirler bakımından önemlidir ve bilginin paylaşımına, kişilerin düşüncelerini diğerlerine aktarabilmelerine aracılık eder (Berg ve Lune, 2016/2019, s. 34). Bu araştırma da öğretmen adaylarının estetik kavramını algılayış biçimlerine ilişkin veriler, metaforlar aracılığıyla elde edilmiştir. Schmitt (2005), katılımcıların ürettiği metaforlarla yürütülen nitel çalışmalarda, kişisel ve derin değerlerin ortaya çıkabileceğinden söz eder (s. 363). "Nitel araştırma, karmaşık anlamlı yapılar içeren çok sayıda ayrışık bilgi parçası ortaya koyar. Metaforlar, bu karmaşık yapıları, açık şekilde yapılandırılmış desenlere dönüştürmek için kullanılabilir" (Schmitt, 2005, s. 360).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021- 2022 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Resim-iş Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 103 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler		f	%	n
Anabilim Dalı	Resim-iş	66	64.1	103
	Müzik	37	35.9	
Sınıf düzeyi	Lisans 1	16	15.5	
	Lisans 2	30	29.1	
	Lisans 3	40	38.8	
	Lisans 4	17	16.5	
Cinsiyet	Kadın	83	80.6	
	Erkek	20	19.4	

Tablo 1’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğrenim kademeleri ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin demografik veriler yer almaktadır. 83 (%80.6) kadın, 20 (%19.4) erkek katılımcı mevcuttur. Katılımcıların 66’sı (%64.1) Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı’nda, 37’si (%35.9) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmektedir. Lisans sınıf düzeylerine bakıldığında ise, 16 (%15.5) katılımcının birinci sınıfa, 30 (%29.1) katılımcının ikinci sınıfa, 40 (%38.8) katılımcının üçüncü sınıfa ve 17 (%16.5) katılımcının dördüncü sınıfa devam ettiği görülmektedir.

#### Verilerin toplanması ve Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının estetik kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koyabilmek amacıyla çevrimiçi bir form hazırlanmış ve “Estetik ..... gibidir/benzer, çünkü.....” ibaresini tamamlamaları istenmiştir. Bu ibarede yer alan “gibi/benzer” ifadesi ana kavram ile metafor arasındaki benzetimin kurulması, “çünkü” ifadesi de bu benzetme için bir gerekçe, bir mantıksal dayanak oluşturulması amacıyla kullanılmıştır (Saban, 2008, s. 464). Katılımcılar, araştırmanın amacı, metaforun ne olduğu ve bir kavrama ilişkin metafor oluşturma süreci hakkında yazılı olarak bilgilendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çözümleme sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz yöntemi, bir metinde, görselde, görüşmede ve buna benzer veri kaynaklarında geçen belli karakterlerden yola çıkarak sistematik ve tarafsız sonuçlara ulaşmak için kullanılan, bu veri kaynaklarındaki mesajların kendisi, göndereni ve alıcısı hakkında yorum ortaya koymayı sağlayan bir araştırma tekniğidir (Stone, Dunphy ve Smith, 1966, s. 213; Weber, 1990, s.9).

Öncelikle 103 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlar listelenmiş ve kaynak alan (benzeyen), hedef alan (benzetilen) ve kaynak ile hedef arasında kurulan bağlantı göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Metafor oluşturulmadan yalnızca tanımlamaların yapıldığı, oluşturulan metafora ilişkin bağlantılı bir gerekçe sunulmayan, yeterince açık, anlaşılır olmayan ve estetik kavramının daha anlaşılır hale gelmesine katkıda bulunmayan ifadeler (n=20) analiz dışı bırakılmış ve geri kalan 83 ifadeye içerik analizi uygulanmıştır. Bu 83 ifadede yer alan metaforlar, ilk olarak kavramlar halinde listelenmiştir. İkinci aşamada, içerik analizi süreci gereğince, her bir kavramın kaç kez tekrar edildiği incelenmiş ve metaforlar, tekrar sayılarıyla birlikte alfabetik olarak tablolaştırılmıştır. Toplamda 52 farklı metafor kullanıldığı saptanmıştır.

Üçüncü aşama, oluşturulan tüm metaforların ve gerekçelerinin birbirleriyle olan benzerlikleri ve farklılıkları doğrultusunda kategorilere ayrıldığı aşama olmuştur. 6 temel kategori oluşturduğu saptanmıştır. Yanı sıra, aynı metaforun aynı benzetme yönüyle kullanılıp kullanılmadığına bakılmıştır. Oluşturulan kategoriler doğrultusunda metaforlar tablolar halinde organize edilmiştir. Son olarak her bir metaforu ve metaforlardan oluşan her bir kategoriyi temsil eden kişi sayısına ilişkin yüzde ve sıklık hesaplamaları yapılmış ve bu doğrultuda ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına, araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerin, araştırmaya veri kaynağı olan metaforları temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Metafor listesi, kategori listesi ve

metaforlar, kategoriler ve örnek cümlelerin eşleştirilmesiyle oluşturulan tablolar, metafor araştırmalarında deneyimli iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısal olarak tespit edildikten sonra, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlama kontrolü için öne sürdüğü güvenilirlik formülü [ $\text{güvenirlik} = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ ] kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uzlaşma oranı %94 olarak hesaplanmıştır [ $49 / (49 + 3) \times 100$ ]. Kodlayanlar arasındaki uzlaşmanın, kodlama şemasının boyutuna bağlı olarak, %90 seviyesinde olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Bu bilgiden hareketle, araştırma güvenilirliğinin istenen bir düzeyde olduğu söylenebilir.

## BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılan 103 öğretmen adayının estetik kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, kullanım sıklığı ve kavramsal kategoriler doğrultusunda tablolandırılmıştır. Kavramsal kategoriler, estetik tarihinde öne çıkan düşüncelerle, herhangi bir görüşe ağırlık ya da öncelik verilmeksizin, yalnızca ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2'de, oluşturulan metaforlar sıklık dağılımları ile birlikte alfabetik olarak sıralanmıştır.

**Tablo 2.** Estetik Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar ve sıklık dağılımları

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
Ağaç	2	2.4	Hayal dünyası	1	1.2
Akşam sefası çiçeği	1	1.2	Hayat	2	2.4
Alışkanlık	1	1.2	İllüzyon	1	1.2
Altın oran	1	1.2	Işık	1	1.2
Aşk	1	1.2	Kalıp	1	1.2
Ayna	4	4.8	Kar tanesi	1	1.2
Bahar	1	1.2	Karakter	1	1.2



Bulut	1	1.2	Kumbara	2	2.4
Bütünlük	1	1.2	Manzara	1	1.2
Damak zevki	1	1.2	Matematik	2	2.4
Dans etmek	2	2.4	Müzik	2	2.4
Denge	1	1.2	Parmak izi	3	3.6
Diksiyon	1	1.2	Renk	1	1.2
Doğa	10	12.04	Rüzgar	1	1.2
Duygu	3	3.6	Sanat eseri	2	2.4
Dünya	1	1.2	Sevgi	2	2.4
Düzen	1	1.2	Su	4	4.8
Evren	1	1.2	Şarkı	1	1.2
Gerçeküstü bir evren	1	1.2	Tanrı	1	1.2
Gökkuşağı	1	1.2	Tırtıl ve kelebek	1	1.2
Gökyüzü	2	2.4	Uyum	1	1.2
Göz	2	2.4	Yalan	1	1.2
Gözlük	1	1.2	Yaprak	2	2.4
Gün batımı	1	1.2	Yargı	1	1.2
Gün ışığı	1	1.2	Yemek	2	2.4
Hamur	1	1.2	Yıldız	1	1.2
Toplam	83			100	

Tablo 2'ye göre, öğretmen adayları tarafından estetik kavramına ilişkin 52 farklı, toplamda 83 metafor oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının en sık kullandığı metaforların, doğa (10), ayna (4), su (4), duygu (3) ve parmak izi (3) metaforları olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Estetik Kavramına İlişkin Metaforlar Doğrultusunda Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	N	f	%
Düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik	11	11	17.4
Keyif ve doyum verici yönüyle estetik	8	6	9.5

Görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik	29	22	34.9
Güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik	17	10	15.8
Vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik	7	5	7.9
Değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik	11	9	14.2

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının estetik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, 6 farklı kategoride toplanmıştır. Katılımcıların en çok metafor ürettikleri kategori, *görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik* (n=29) kategorisi olmuştur. Diğer metaforların kategorilere dağılımıysa, kullanım sıklığı doğrultusunda *güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik* (n=17), *değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik* (n=11), *düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik* (n=11), *keyif ve doyum verici yönüyle estetik* (n=8) ve *vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik* (n=7) sıralamasıyla olmuştur.

**Tablo 4.** Estetik Kavramına İlişkin Metaforların Kategorik Dağılımları

Kategoriler	Metaforlar	N	f	%
1. Düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik	Ağaç (1), Altın oran (1), Ayna (1), Bütünlük (1), Denge (1), Diksiyon (1), Doğa (1), Düzen (1), Evren (1), Kalıp (1), Uyum (1)	11	11	17.4
2. Keyif ve doyum verici yönüyle estetik	Bahar (1), Dans etmek (2), Manzara (1), Müzik (1), Sevgi (2), Yemek (1)	8	6	9.5
3. Görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik	Ayna (3), Bulut (1), Damak zevki (1), Duygu (3), Dünya (1), Gökyüzü (1), Göz (1), Gün batımı (1), Gün ışığı (1), Hayal dünyası (1), Hayat (2), İllüzyon (1), Karakter (1), Matematik (1), Parmak izi (3), Rüzgar (1), Su (1), Şarkı (1), Yalan (1), Yaprak (1), Yemek (1), Yargı (1)	29	22	34.9

4. Güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik	Alışkanlık (1), Doğa (7), Gerçeküstü bir evren (1), Gökkuşluğu (1), Gökyüzü (1), Gözlük (1), Işık (1), Kar tanesi (1), Müzik (1), Sanat eseri (2)	17	10	15.8
5. Vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik	Aşk (1), Matematik (1), Renk (1), Su (3), Tanrı (1)	7	5	7.9
6. Değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik	Ağaç (1), Akşam sefası çiçeği (1), Doğa (2), Göz (1), Hamur (1), Kumbara (2), Tırtıl ve kelebek (1), Yaprak (1), Yıldız (1)	11	9	14.2
Toplam		83	63	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, doğa metaforu, 7 katılımcı tarafından estetik kavramının güzeli ve doğal olanı temsil etme yönünü ifade etmek için kullanılırken, 2 katılımcı tarafından estetiğin değişen ve gelişen bir bakış açısı olması yönünü ve 1 katılımcı tarafından estetiğin düzen, uyum, bütünlük ve denge yönünü ifade etmek üzere kullanılmıştır.

**Tablo 5.** Düzen, Uyum, Bütünlük ve Denge Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik	Ağaç	1	9.09	“Estetik ağaç gibidir, çünkü karmaşık görünmesine rağmen bir bütündür.”
	Altın oran	1	9.09	“Estetik altın oran gibidir, çünkü içinde düzen, güzellik ve uyum barındırır.”
	Ayna	1	9.09	“Estetik ayna gibidir, çünkü pürüzsüz yüzeyi

			<i>estetiği, ufak bir çatlama ise estetiğin bozulmasını gösterir.”</i>
Bütünlük	1	9.09	<i>“Estetik bütünlük gibidir, çünkü bütünlük ve uyum varsa estetik var olur.”</i>
Denge	1	9.09	<i>“Estetik denge gibidir, çünkü denge her detayın simetrik, göze güzel gelen vb. gibi değerlerini taşır.”</i>
Diksiyon	1	9.09	<i>“Estetik diksiyona benzer; çünkü konuşma biçiminin daha anlaşılabilir, belirlenen bir çizgide ilerleyerek ifade edilebilmesini andırır.”</i>
Doğa	1	9.09	<i>“Estetik, doğanın kendisi gibidir. Çünkü aşlında fark etmesek de belli bir düzeni vardır ve bize bu yüzden güzel gelir.”</i>
Düzen	1	9.09	<i>“Estetik düzen gibidir. Çünkü düzenli her şey estetikdir.”</i>
Evren	1	9.09	<i>“Estetik evrene benzer, çünkü evren uyum içindedir.”</i>
Kalıp	1	9.09	<i>“Estetik bir kalıp gibidir, çünkü onun da sınırları ve çizgileri vardır.”</i>
Uyum	1	9.09	<i>“Estetik uyum gibidir, çünkü uyumsuz hiçbir şey estetik durmaz.”</i>
Toplam	11	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi, estetiğin düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüne ilişkin toplamda 11 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları, estetiği bir ağacın, bir aynanın ve bir kalıbın bütünlüğüyle, evrenin ve doğanın uyumu ve düzeniyle ve denge kavramıyla ilişkilendirmişlerdir.

Estetik tarihine bakıldığında, estetik üzerine düşünmüş ve eserleri Antik Çağ’ dan günümüze ulaşmış ilk düşünür olan Platon’un da, ölçü, uyum ve düzeni, güzel olanın

temelinde yatan ilkeler olarak ele aldığı görülür. Platon'un düşüncesinde, uyumun olmadığı bir güzellikten söz edilemez; güzellik, evrendeki uyum ve düzenden gelir (Özel, 2014, s. 85; Townsend, 2002, s. 26-27). Bir başka Antik düşünür olan Aristoteles de, sanat ürünü olan güzel bir nesneyi düzen, ölçü, uyum, simetri ve belirlilikle bağdaştırır; birlik ve bütünlüğü sağlayan şey, güzeldir (Özel, 2014, s. 100-101).

**Tablo 6.** Keyif ve Doyum Verici Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Keyif ve doyum verici yönüyle estetik	Bahar	1	12.5	<i>“Estetik bahara benzer, çünkü insanın içini yaşam enerjisi doldurur.”</i>
	Dans etmek	2	25	<i>“Estetik dans etmek gibidir, çünkü isteyerek ve özgürce kendini ritme bırakmaktadır.”</i>
	Manzara	1	12.5	<i>“Estetik göze hoş gelen bir manzara resmi gibidir, çünkü göze hitap eder ve insanda haz uyandır.”</i>
	Müzik	1	12.5	<i>“Estetik, müziğe benzer, çünkü her bir notası, tınısı insanda farklı haz ve güzellik duygusu uyandırır.”</i>
	Sevgi	2	25	<i>“Estetik sevgi gibidir, çünkü onunla yaşam çok daha zevklidir.”</i>
	Yemek	1	12.5	<i>“Estetik yemek gibidir, çünkü yemekler nasıl ki mideyi doyurup iyi hissettiriyorsa, estetik de ruhu doyurur ve iyi hissettirir.”</i>
	Toplam	8	100	

Tablo 6'ya bakıldığında, estetiğin keyif ve doyum verici yönüne ilişkin 6 çeşit, toplam 8 adet metafor üretildiği görülmektedir: Dans etmek metaforu 3, sevgi metaforu 2 farklı öğretmen adayı tarafından tercih edilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları, estetiği baharın yaşam enerjisi verişiyile, dans etmenin özgür yanıyla, bir manzara resminin ve

müziğin uyandırdığı hazla, sevginin yarattığı zevkle, yemeğin iyi hissettiren yönüyle ilişkilendirmişlerdir.

Estetik deneyime kaynaklık eden sanat ürünlerinin, alıcıda belli bir haz yaratması gerekliliği fikri, estetik tarihi boyunca farklı düşünürlerce, farklı yönlerle ele alınmıştır. Örneğin, bedensel değil ama tinsel hazzı, tüm varlıklar için yaşamın temel amacı olarak gören İlkçağ düşünürü Epikuros, insanın hazzı arayışının, güzele ve sanata ulaşacağını vurgular. Bir 18. yüzyıl düşünürü olan Jean Baptiste Du Bos ise, sanatın insanları acı duymaktan koruyarak onları yapay tutkularla da olsa hazzı ulaştırdığından söz eder. Du Bos, estetik yargıda duyguların hakimiyetine vurgu yapar ve sanat değerlendirmesinde gerçek bir ölçüt olarak duyumsama yoluyla alınan hazları öne sürer (Özel, 2014). Estetik haz kavramlarına vurgu yapan bir diğer düşünür de modern estetiğin kurucusu olarak nitelendirilebilecek Alman düşünür Emmanuel Kant' tır. Kant (2016), güzelin karşısında duyulan hazzın ve hoşlanma duygusunun herkes için ortak, evrensel bir değer olduğunu öne sürerek estetik hazzı ilişkin düşünüyü daha da genişletir. Estetik tarihinde özellikle estetik eğitime ilişkin düşünceleri ve çalışmaları ile öne çıkan Alman şair ve düşünür Friedrich Schiller'in ise, bir yazısında sanatın amacının haz olduğunu belirttiğini görürüz (Tunalı, 1998, s. 148). Rus düşünür Nikolay Gavriloviç Çernişevski (2018), estetik duygunun güzeli aradığından söz ederek şöyle der: "Gerçek bir güzelde çok fazla önemli kusur olsa bile, biz yine de ondan haz duyarız" (s. 73).

**Tablo 7.** Görelî ve Yansıtıcı Olma Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik	Ayna	3	10.3	"Estetik bir ayna gibidir. Çünkü herkes baktığında farklı bir şey görür, görecelidir."
	Bulut	1	3.4	"Estetik tembel bir bulut gibidir, çünkü gökte ağır ağır süzülürken gören herkes için farklı bir şekil yansıtır."
	Damak zevki	1	3.4	"Estetik damak zevki gibidir, çünkü herkese

<i>göre değişebilir.”</i>			
Duygu	3	10.3	<i>“Estetik duygulara benzer, çünkü herkese hissettirdiği farklıdır.”</i>
Dünya	1	3.4	<i>“Estetik dünyaya benzer, çünkü her türlü farklılık ve değişim barındıran bir oluşumdur. Dünyadaki gibi farklı insanlar farklı sıfatlar ve her gün değişen yaşam nasılsa estetik de benim için o şekildedir.”</i>
Gökyüzü	1	3.4	<i>“Estetik gökyüzü gibidir, çünkü görmek isteyen için güzelliği hep gün yüzündedir, görmek istemeyen içinse her gün geçtiğin yoldur, semadır.”</i>
Göz	1	3.4	<i>“Estetik göz gibidir, nasıl bakmak istediğine göre değişir.”</i>
Gün batımı	1	3.4	<i>“Estetik gün batımı gibidir, çünkü kimisi gün battığı için sevmez, kimisi sadece keyfini çıkarmak ister.”</i>
Gün ışığı	1	3.4	<i>“Estetik kapı açıklığından içeri giren gün ışığı gibidir. Ne kadar aralarsanız içeriye o kadar ışık girer.”</i>
Hayal dünyası	1	3.4	<i>“Estetik hayal dünyası gibidir, çünkü kesin bir cevabı ve bir sınırı yoktur.”</i>
Hayat	2	6,8	<i>“Estetik hayat gibidir, çünkü kiminin kötü hayatı bir başkasının hayali olabilir. Güzelliği herkese göre değişebilir.”</i>
İllüzyon	1	3.4	<i>“Estetik illüzyon gibidir, çünkü nasıl baktığımızla ilgilidir.”</i>
Karakter	1	3.4	<i>“Estetik karakter gibidir, çünkü her insanda</i>

			<i>vardır ama farklı farklıdır.”</i>
Matematik	1	3.4	<i>“Estetik matematik gibidir, çünkü sonsuz kombinasyonlarla herkes kendi sorusunu kendi işlem (algı) becerisiyle çözümler.”</i>
Parmak izi	3	10.3	<i>“Estetik parmak izine benzer, çünkü estetiği oluşturan kişiye ya da estetiğe bakan kişilere ettiği hitap, herkes için farklı ve özeldir.”</i>
Rüzgar	1	3.4	<i>“Estetik rüzgar gibidir, eser geçer. Çünkü herkeste farklı bir etki bırakır ve bu etkiyle var olur.”</i>
Su	1	3.4	<i>“Suya benzer, çünkü bir rengi, kalıbı ve şekli yoktur.”</i>
Şarkı	1	3.4	<i>“Estetik şarkı gibidir, çünkü herkese farklı bir anlam ifade eder.”</i>
Yalan	1	3.4	<i>“Estetik yalana benzer, kişinin görmek istediği her şeye dönüştürür kendini.”</i>
Yaprak	1	3.4	<i>“Estetik yaprak gibidir, çünkü hiçbiri birbirine benzemez.”</i>
Yargı	1	3.4	<i>“Estetik yargı gibidir, çünkü bir şeyin göze hitap edip etmediğine karar verilir.”</i>
Yemek	1	3.4	<i>“Estetik bir yemek gibidir, çünkü herkese göre tadı değişir.”</i>
Toplam	29	100	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, estetiğin görelî ve yansıtıcı olma yönüne ilişkin 22 çeşit, toplam 29 adet metafor üretilmiştir: Ayna, duygu ve parmak izi metaforları 3’er farklı öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Öğretmen adayları bu kategoride ürettikleri metaforlarla estetik bakış açısında göreliliği vurgulamışlardır.



18. yüzyıl düşünürlerinden Jean Pierre De Croussaz, güzele ilişkin değerlendirmelerini psikolojik açıdan ele alarak sanatın ve güzelliğin göreceli olabileceği düşüncesini ön plana çıkarır. 19. yüzyıl Fransız estetik düşünürü Charles Lalo'nun düşüncesinde de benzer şekilde, sanat güzelliği değişken ve görecelidir. Dönemler, toplumsal biçimler değiştikçe sanat eserine verilen değer de değişkenlik gösterebilir (Özel, 2014). Rus düşünür Çernişevski de güzelin farklı sınıftaki insanlarca farklı anlamlar yaratacağı değerlendirilmesini yapar. Sosyal yapıdaki farklılıklar, estetik zevkin de değişkenlik göstermesiyle sonuçlanabilir (Çernişevski, 2018).

**Tablo 8.** Güzeli ve Doğal Olamı Temsil Etme Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Güzeli ve doğal olamı temsil etme yönüyle estetik	Alışkanlık	1	5.8	<i>“Estetik alışkanlık gibidir, çünkü alıştığımız şeyler bize güzel gelir.”</i>
	Doğa	7	41.1	<i>“Estetik doğaya benzer, çünkü olduğu haliyle ilgi çekici ve güzeldir.”</i>
	Gerçeküstü bir evren	1	5.8	<i>“Estetik gerçeküstü bir evren gibidir, çünkü gerçeklerden tamamen farklıdır, bu yüzden estetik bize her zaman farklı ve güzel gelir.”</i>
	Gökkuşağı	1	5.8	<i>“Estetik gökkuşağı gibidir, çünkü kusursuz bir görüntü, ihtişam sunar.”</i>
	Gökyüzü	1	5.8	<i>“Estetik gökyüzüne benzer, çünkü eşsiz bir güzelliği vardır.”</i>
	Gözlük	1	5.8	<i>“Estetik bir gözlüğe benzer, takana kadar gözünün ne kadar bozuk olduğunu anlamazsın.”</i>
	Işık	1	5.8	<i>“Estetik ışık gibidir. Çünkü formlara yansıdığı anda var olan güzelliği ortaya</i>

<i>çıkartır.</i> "			
Kar tanesi	1	5.8	<i>"Estetik kar tanesine benzer, çünkü her birinin kendine ait bir eşsizliği vardır."</i>
Müzik	1	5.8	<i>"Estetik müziğe benzer. Çünkü müziğin evrenselliği, içinde nice güzellikler barındırır."</i>
Sanat eseri	2	11.7	<i>"Estetik sergiye sunulan en önemli eser gibidir, çünkü bu eser en güzel, en hassas olmayı amaçlar."</i>
Toplam	17	100	

Tablo 8'e göre, estetiğin güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüne ilişkin 10 çeşit, toplam 17 metafor oluşturulmuştur: Doğa metaforu 7 farklı katılımcı tarafından tercih edilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları, estetiği güzellikle, kusursuzlukla, eşsiz olma haliyle, doğayla ve doğal olanla özdeşleştirmiştir.

Yansıtmacı teoriye göre, esas olan doğanın güzelliğidir ve bu güzellik sanata model oluşturur. Sanat, doğadaki güzeli *yansıtır* ve yansıtmacı düşüncede sanattaki güzel ve doğadaki güzel aynı kabul edilir (Tunalı, 1998, s. 176). Kant, güzelin var oluşunun temeline, doğadan gelen hazzı yerleştirir; sanat, doğanın düzeninin yansımasıdır ve doğadan beslenir (Özel, 2014, s. 167). 20. yüzyıl Alman düşünürü Theodor Adorno'nun düşünüsünde, sanat doğanın taklidi olarak görülme de doğal güzelliğin, sanattaki biçimi olumlu yönde etkilediği değerlendirilmesi görülür (Özel, 2014, s. 239). Materyalist anlayış da doğadaki güzelliğe öncelik verir ve sanattaki güzelin doğadan geldiğini savunur. Benzer şekilde Çernişevski (2018), sanata kaynaklık eden düş gücünün, gerçek yaşamdaki güzellikten daha ileri gidemeyeceğini öne sürer. En iyi sanat eserlerinin bile, doğadan daha ileri olamayacağını savunur. Ona göre sanat yapıtları, doğayı ve yaşamı yeniden üreterek doğadaki güzellikleri ulaşılabilir kılar (s. 120-123).

**Tablo 9.** Vazgeçilmez ve İhtiyaç Duyulan Olma Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik	Aşk	1	14.2	<i>“Estetik aşka benzer, çünkü yokluğunda insan eksik hisseder.”</i>
	Matematik	1	14.2	<i>“Estetik matematik gibidir, çünkü o da çok güçlü bir ifade dilidir.”</i>
	Renk	1	14.2	<i>“Estetik renk gibidir, çünkü estetik bir obje, ses, yapı vb. estetik olarak nitelendirilen her şey arzu ve dürtülerimizi beslediği, uyardığı için böyle nitelendirilir. Daha önce var olmamış bir ana renk düşünmek mümkün olmadığı gibi var olmayan ve özgün bir estetikte mümkün değildir. Bu anlamda sanatsal anlamı ve estetiğin bir alt maddesi olmadan ele alınan renk ve estetik benzerdir.”</i>
	Su	3	42.8	<i>“Estetik adeta bir su gibidir, çünkü su gibi akan, vazgeçilemez bir olgudur.”</i>
	Tanrı	1	14.2	<i>“Estetik tanrı gibidir, çünkü tanrı gibi derin ve yoğun hisler uyandırır. Ve Tanrı içimizdedir.”</i>
Toplam		7	100	

Tablo 9’da görüldüğü gibi, estetiğin vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüne ilişkin 5 çeşit, toplamda 7 metafor üretilmiştir: Su metaforu 3 farklı katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen adayları bu kategoride ürettikleri metaforlarla estetiğin, aşk, renk, su ve tanrı gibi vazgeçilemez, matematik ve diksiyon gibi ihtiyaç duyulan bir kavram oluşuna vurgu yapmışlardır.

Estetiğin vazgeçilmezliği vurgulandığında Çernişevski'nin şu sözü akla gelir: “Güzellik yaşamdır” (Çernişevski, 2018, s. 35).

**Tablo 10.** Değişen ve Gelişen Bir Bakış Açısı Olma Yönüyle Estetik Kategorisini Oluşturan Metaforların Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%	Örnek Cümleler
Değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik	Ağaç	1	9.09	“Estetik ağaca benzer, çünkü ona emek harcarsan meyve verir.”
	Akşam sefası çiçeği	1	9.09	“Estetik bir akşam sefası çiçeği gibidir, çünkü akşam sefası çiçeği görüntüsü ve kokusu için herkesi akşama kadar bekleten bir bitkidir. Estetik de böyledir. Anlayabilmek için bazen beklemek ve düşünmek gerekir ama bekleyip anlaşıldığında, aynı akşam sefasının kokusu gibi mest edebilecek güce sahiptir.”
	Doğa	2	18.18	“Estetik doğa gibidir, çünkü sonsuz değişim, gelişim ve sanatsal özgürlük gösterir.”
	Göz	1	9.09	“Estetik bir göz gibidir, çünkü her bakışta farklı bir ayrıntı görür fark ederiz.”
	Hamur	1	9.09	“Estetik hamura benzer, çünkü şekillenir/ şekillenebilir.”
	Kumbara	2	18.18	“Estetik kumbara gibidir, her öğrendiğimiz bilgi ve bakış açısında içi daha çok dolar.”
	Tırtıl ve	1	9.09	“Estetik tırtıl ve kelebeğin muhabbeti

kelebek			<i>gibidir, çünkü başkalaşımın öncesi ve sonrasının tam ortasında güzeli arama hâli vardır.”</i>
Yaprak	1	9.09	<i>“Estetik kurumuş bir yaprak gibidir, çünkü bir renkten başka bir rengin güzelliğine dönüşmüştür.”</i>
Yıldız	1	9.09	<i>“Estetik gökyüzündeki yıldız gibidir, çünkü uzaktan bakıldığında detayları göremeyiz. Fakat yakından bakıldığı zaman her ayrıntıyı bulup anlam yükleyebiliriz.”</i>
Toplam	11	100	

Tablo 10’a bakıldığında, estetiğin değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle ilgili 9 çeşit, toplam 11 metafor oluşturulduğu görülmektedir. Doğa ve kumbara metaforu 2’şer farklı katılımcı tarafından tercih edilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları, estetiğin doğa ve dünya gibi gelişmeye ve değişmeye devam eden, bir akşam sefası çiçeği ya da bir ağaç gibi emek ve sabır isteyen, bir hamur gibi şekillenebilen bir kavram oluşuna, bir kumbara gibi içinde bilgi ve bakış açısı biriktirdikçe gelişmesine vurgu yapmışlardır.

Estetik tarihinde, birbirine karşıt ya da koşut olması fark etmeksizin birbirinden beslenen onlarca farklı düşünüyü görülür. Estetik bakış açısı, tüm diğer sistematik düşünceler gibi kümülatiftir; birikerek artar. Her dönemde yeni fikirlerle ve farklı yaklaşımlarla geliştiği gözlemlenir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

2020-2021 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 103 öğretmen adayının estetik kavramına ilişkin algılamalarını metaforlar yoluyla ortaya koymak

amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcı öğretmen adayları 83 geçerli, 52 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar, soyut ve derin bir kavram olan estetiğin farklı niteliklerine vurgu yapmaktadır ve “düzen, uyum, bütünlük ve denge yönüyle estetik”, “keyif ve doyum verici yönüyle estetik”, “görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik”, “güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik”, “vazgeçilmez ve ihtiyaç duyulan olma yönüyle estetik”, “değişen ve gelişen bir bakış açısı olma yönüyle estetik” olmak üzere 6 temel kategori altında incelenmiştir. Metaforlardan bazıları birden fazla kategoride yer almıştır; bu durumun, söz konusu metafora farklı kişilerce farklı anlamların yüklendiğini gösterdiği söylenebilir.
- Oluşturulan 83 metafor içinde en çok tekrarlanan metafor doğa (10) olmuş ve bunu ayna (4), su (4), duygu (3) ve parmak izi (3) metaforları takip etmiştir. Öğretmen adaylarının estetik kavramını algılayışlarına yönelik daha önce yapılmış olan benzer çalışmalarda da doğa metaforunun en çok kullanılan metafor olduğu görülmüştür (Serhatlıoğlu ve İpek, 2018; Seyhan, 2020). Doğa metaforunun en sık, “güzeli ve doğal olanı temsil etme yönüyle estetik” kategorisinde tekrar ettiği bulgulanmıştır.
- Öğretmen adayları en çok, *görelî ve yansıtıcı olma yönüyle estetik* (n=29) kategorisinde metafor üretmişlerdir. Yapılmış benzer çalışmalarda ise estetiğin güzel olanı temsil etme yönünü vurgulayan kategoriler öne çıkmıştır (Serhatlıoğlu ve İpek, 2018; Seyhan, 2020).

Estetik objeye olan bakış açısında göreliliğe ilişkin düşünceler, estetik tarihi boyunca da sıklıkla ileri sürülür. Bu doğrultuda iki sav karşı karşıya durur: Beğeni yargısının kişiden kişiye değiştiği ve bu nedenle tartışmaya kapalı olduğu görüşü ve *fert-üstü* bir ilke olan güzelin karşısındaki beğeni yargısının, ortak bir estetik duygu olduğunu, genellenebilirliğini ve tartışılabilirliğini savunan Kantçı görüş (Tunalı, 1983; Tunalı, 1998). İlk görüş doğrultusunda, zevklerin tartışılmaz olduğu ve güzelliğin kişiden kişiye değiştiği gibi yaygın fikirler, güzellik anlayışının dokunulmaz olduğunu düşündürür.

Ancak bu düşünceye katılmak, estetik yargıların da tartışmaya kapalı olduğu anlamına gelir (Balakoğlu, 2019, s. 99). Öncelikle beğeni yargısına etki eden iki önemli unsurdan söz etmekte yarar vardır: kültür ve eğitim. Sanat eserinin kültürel bir varlık olduğu ve her kültürün sanata olan yaklaşımının ve beğeni yargısının kendine özgü olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, kültürler arasında temas ve ilişki yoksa, beğeni yargıları da bulunduğu kültürle sınırlı kalabilir; dolayısıyla estetik beğeninin göreliliğinden söz edilebilir. Kültürler arasındaki ilişki oldukça ve arttıkça bu görelilik, yerini daha genellenebilir bir beğeni yargısına bırakabilir. Bunun yanında, aynı kültürü paylaşan bireylerin beğeni yargılarında da farklılıklar görülebilir; bu değişkenliğin nedeninin yüksek ölçüde, söz konusu toplumdaki farklı sınıfsal yapılanma ve eğitim seviyelerindeki farklılıklar olduğu söylenebilir. Sanat yapıtı karşısında estetik tavır alabilmek, sanatı algılayabilmek, çözümleyebilmek, yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek için, eğitsel yaşamla ulaşılabilecek bilgi ve görgüye gereksinim vardır. Yapıtlarla yeniden ve yeniden bir araya gelerek onların anlamlarını algılamaya olanak tanımak gerekir (Tunalı, 1983; Tunalı, 1998; Arun, 2014). Göreliliğin getirdiği karışıklıktan sıyrılabilme için ve sanatsal güzelliğin nesnelliğini koruyabilmek için, beğenilerdeki ortak yanları ayırt etmeye çabalamak, “keyfilik ile alımlama arasındaki farkın ayırımında ve duyuşsal algının farkındalığında bir uyanış sahibi olmayı arzulamak gerekir” (Balakoğlu, 2019, s. 99). Ziss’ in (2016) vurguladığı gibi, “İnsanların güzelliği tanıyabilmeleri, ondan haz duyabilmeleri ve onu yeniden yaratabilmeleri için, estetik duygularının ve hazırlıklarının gelişmiş olması gerekir” (s. 138). Özellikle günümüzdeki çok yönlü bilgi akışı ve teknoloji olanakları düşünüldüğünde, kültürler arasındaki sınırların önceki yıllara kıyasla daha aşılabilir olduğu ve eğitimin de yaygınlaşabilmesinin daha olanaklı hale geldiği görülebilir. Ancak yine de, bu evrenselleşme yoluyla beğeni farklılıklarının ortadan kalkabileceğini ve buna gerek olduğunu söylemek güçtür. Çünkü beğeni yargısının bir de psikolojik boyutu vardır; kişilerin ruhsal ve özsel var oluşları ve tavırları, kültür ve eğitim dışında beğeni yargısında göreliliği oluşturan bir diğer etkidir. Öte yandan hedef, mutlak bir beğeni yargısına varmak değil, tartışılabilir yargılara ulaşmak ve estetik beğeni söz konusu olduğunda bireyler arasında belli türden bir uzlaşım sağlamak olabilir (Tunalı, 1983).

Bunun yolu da estetik eğitimden geçer. Öğretmen adaylarının en çok, estetiğin göreliliğine vurgu yapan metaforlar geliştirmiş olması, bu nedenlerle özel olarak ele alınabilir ve arka plandaki düşünce biçimleri araştırabilir. Bu doğrultuda da estetik beğenin göreliliğine ilişkin tartışmalara eğitsel açıdan ve farklı bir bağlamda yaklaşılabilir.

Güzel'in dünyadaki egemenliği için sanat eğitimi veren kurumlara önemli görevler düştüğünü belirten Aykut (2012), bu amaca ulaşılabilmesi için estetik bilgisine ve güzele ilişkin estetik kavrayışa gereksinim olduğunu ve estetik deneyimin, sanat eğitiminin bugünkü amaçlarına ulaşabilmesinde önemli rol üstlendiğini söyler (s. 106-107).

Balakoğlu (2019), sanat alımlayıcısı olmanın yalnızca sanat eserleriyle karşılaşmaktan ve onları yalnızca eğlence aracı olarak görmekten ibaret olmadığını, o eserlerin taşıdığı ve aktardığı duygulara ortak olmayı, empati kurabilmeyi gerektirdiğini vurgular. Görülen ve duyulanları anlamlandırabilmek için de sanat eğitimine ve sanatın sevdirmesine gereksinim olduğunu belirtir (s. 45).

Duyusal algıya ulaşamayan ve kullanılmayan bilgiler, bireyin yaşamına katılamaz ve gelişimine etki edemezken; duyularla gelen farkındalığa dayalı bilgiler derin ve üretken olur. Estetiğin sanat eğitimindeki yeri de yalnızca kuramsal bilgi aşinalığında kalmak yerinde, duyuları uyarak farkındalığı artıran ve duyusal algının gelişimini destekleyen bir boyutta olmalıdır. Bu beklentinin karşılanabilmesi için de, öncelikle sanat eğitimcilerinin bilişsel bilgi düzeyinde kalmak yerine, *kendi* duyusal algılarının gelişmesi ve yorumlamaya, yaratmaya ve yaratıcı sorular üretmeye dayanak oluşturmasının bir önkoşul olduğu söylenebilir (Balakoğlu, 2019, s. 161).

Tüm bu görüşler doğrultusunda, ideal sanat eğitiminin odağında estetik eğitimin yer almasının bir seçim değil gereklilik olduğu düşüncesiyle, sanat eğitimcilerinin de sanat eğitimcisi adaylarının da bireysel ve toplumsal ölçekte estetik yaşantıların rehberleri olarak estetik kavramını algılama, yaşama ve aktarma biçimleri önem kazanmaktadır. Araştırma verileri, öğretmen adaylarının estetik kavramını nasıl algıladıklarına ilişkin



belirgin veriler sunmuştur. Metaforların sağladığı anlaşılır ve yorumlanmaya elverişli algılama durumlarından yola çıkılarak bu algıların nedenlerine odaklanan, estetiğe ilişkin tutumları ölçen, farklı araştırma desenlerinde ve farklı ölçme araçlarıyla konuya ilişkin daha çok sayıda araştırma planlanabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akder, M. (2009). *Biçim Kavram İlişkisi İçinde Mekan, Metafor, Estetik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/171/171/8.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/171/171/8.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Arun, Ö. (2014). İnce Zevkler - Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye’de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito*, 167-191. [https://www.researchgate.net/publication/261636380\\_Ince\\_Zevkler\\_-\\_Olagan\\_Begeniler\\_Cagdas\\_Turkiye'de\\_Kulturel\\_Esitsizligin\\_Yansimalari\\_Highbrow\\_-\\_Lowbrow\\_Reflections\\_of\\_Cultural\\_Inequality\\_in\\_Contemporary\\_Turkey#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/261636380_Ince_Zevkler_-_Olagan_Begeniler_Cagdas_Turkiye'de_Kulturel_Esitsizligin_Yansimalari_Highbrow_-_Lowbrow_Reflections_of_Cultural_Inequality_in_Contemporary_Turkey#fullTextFileContent) adresinden erişilmiştir.
- Aykut, A. (2012). *Sanat Eğitiminde Estetik*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Aykut, A. (2018). *Estetik Paradigmalar Işığında Sanat ve Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. A. Arı). M. Koçyiğit & Y. T. Durmuş (Çev.) Eğitim Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi 2016).
- Bolla, P. de. (2012). *Sanat ve Estetik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Clarke, R. H. (1997, March). *Five Metaphors for Educators*. Paper presented Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Çernişevski, N. G. (2018). *Sanatın Gerçeklikle Estetik İlişkileri*. İstanbul: Kor Kitap.
- Demirel, İ. N. (2018). 9-12 Yaş Çocukların Estetik Değer Algılarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 312-327. doi: 10.17679/inuefd.346720
- Doğan, M. (1975). *100 Soruda Estetik*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Eisner, E. W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384. <http://faculty.tamuc.edu/jthompson/537/Eisner2003ArtistryEducation.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Erinç, M. S. (2011). *Sanat Psikolojisi’ ne Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kagan, M. (1982). *Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kant, I. (2016). *Yargı Yetisinin Eleştirisi*. İstanbul: İdea Yayınevi.

- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor – A Practical Introduction*. New York: Oxford University Pres.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Lived By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). Çevirenin Önsözü: Metafora Dönüş. G. Y. Demir (Çev.). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* içinde. 10-19. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Madeja, S. S. & Onuska, S. (1977). *Through the Arts to the Aesthetic: The CEMREL Aesthetic Education Curriculum*. USA: CEMREL, Inc.
- Markovic, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception*, 1-17. doi: 10.1068/i0450aap
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: SAGE Publications.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.  
<https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3615> adresinden erişilmiştir.
- Özalp, K. (2016). Güzelin Bilinçli Algısı ve Estetik Eğitimi. *İdil Dergisi*, 5(21), 491-504. doi: 10.7816/idil-05-21-14
- Özdemir Balakoğlu, M. & Erol, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Duyusal Algı Gelişimini Estetik Obje Seçimleri Üzerinden Değerlendirme. *Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(7), 328-344. doi: 10.29228/jiajournal.51714
- Özdemir Balakoğlu, M. (2019). *Sanat Eğitiminde Duyusal Algı ve Estetik*. İstanbul: Aralık Kitap.
- Özel, A. (2014). *Estetik ve Temel Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Read, H. (2017). *Sanatın Anlamı*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275216> adresinden erişilmiştir.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702> adresinden erişilmiştir.
- Schmitt, R. (2005). Systematic Metaphor Analysis as a Method of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394. doi: 10.46743/2160-3715/2005.1854

- Serhatlıoğlu, B. & İpek, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Estetik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Social Science*, 72, 69-84. doi: 10.9761/JASSS7882
- Seyhan, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Estetik Değerine İlişkin Metaforları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 115-147. doi: 10.34234/ded.714332
- Stone, P. J., Dunphy, D. C. & Smith, M. S. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. M.I.T. Press.
- Townsend, D. (2002). *Estetiğe Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tunalı, İ. (1983). *Estetik Beğeni*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Tunalı, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. USA: SAGE Publications.
- Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively with Metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2),127-138. doi: 10.1023/A:1022289113443
- Ziss, A. (2016). *Estetik: Gerçekliği Sanatsal Özumsemenin Bilimi*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

## SUMMARY

### **Introduction**

*The concept of aesthetics, defined as “the science of sensible knowledge” in its first use by Baumgarten (Tunalı, 1998, s. 14), is a set of thoughts that seeks artistic beauty and tries to solve what beauty is and its meaning. This concept of aesthetic beauty is also able to convey the situations and emotions that are not beautiful, and the aesthetic criterion is the power of the artist to transfer his feelings and thinking to others through his artwork (Doğan, 1975, s. 26-27).*

*The things that we can perceive sensorially and reach our senses and affect them, are in the research area of aesthetics. Sensory perception is a process of meaning-making of the work of art, which takes place depending on humans’ emotions, mind and accumulation, and aesthetic education is needed for the development of this perception (Özdemir Balakoğlu & Erol, 2021, s. 330).*

*In its simplest form, aesthetic education is defined as learning how we can evaluate what we experience through our senses aesthetically and how we can reach the aesthetic judgment about them. Learning to recognize and appreciate aesthetics wherever it exists enables us to enjoy the capacity of both our minds and our senses to enjoy the peak point of our humanity (Madeja & Onuska, 1977, s. 3).*

*Metaphor, defined as understanding one conceptual field with another conceptual field (Kövecses, 2002, s. 4), is an important tool for comprehending and describing things that we have difficulty to understand, abstract concepts, our emotions, our inner world, and our experiences of the external world. According to Yob (2003), metaphors are used when one wants to explore and understand esoteric, abstract, new and fictional things (s. 134). Because of their constructive role in understanding new and abstract concepts, metaphors are also widely used in the field of education, and metaphor studies with students, prospective teachers, and teachers come to the forefront in the literature.*

*By reason of the fact that aesthetics, which is an abstract, complex, deep and difficult to express concept, is at the core of art and artistic life, the perceptions and ways of thinking of art educators and prospective teachers about aesthetics are especially important. It is also important that the person who guides students so that they can talk about the importance and meaning of a work of art and evaluate the work is asked the right questions and is ready to provide a positive aesthetic experience. In this study, it is aimed to demonstrate how the prospective teachers who continue their education for becoming art educators, make sense of aesthetics through metaphors.*

### **Method**

*In this study, which aims to reveal the perceptions of prospective teachers about the concept of aesthetics through metaphors, the qualitative method was used. The participants are a total of 103 prospective teachers who continue their education at Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Department of Fine Arts Education.*

*Prospective teachers were asked to complete the following sentence: "Teacher is like .... because ....." Content analysis was applied to the collected data. At first, the data were coded; on the second stage, categories were determined; on the third stage, the data were organized according to the codes and categories, and finally the findings were defined and interpreted. The categories were checked and coded by two experts for the reliability. The reliability of the study was calculated as %94 by using Miles and Huberman's coding control reliability formula.*

#### **Results and Conclusion**

*Results show that, 103 participants produced a total of 83 valid and 52 different metaphors. These metaphors emphasize the different qualities of aesthetics, an abstract and deep concept, and were collected in 6 categories, namely "aesthetics as order, harmony, balance and integrity", "aesthetics as pleasure-giving and satisfactory", "aesthetics as being relative and reflective", "aesthetics as representing the beautiful and natural," aesthetics as being indispensable and needed", and "aesthetics as being a changing and developing perspective". It was found that the category of "aesthetics as being relative and reflective" is the most frequent one among the 6 categories. The most repeated metaphor was nature (10) and followed the metaphors of the mirror (4), water (4), emotion (3) and fingerprint (3).*

#### **ORCID**

Peyruze Rana ÇETİNKAYA  <https://orcid.org/0000-0003-1585-1556>

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

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesi sürecinde yalnızca bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Bununla birlikte, veri toplama sürecinde ilgili formu yanıtlayan Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ve Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerine teşekkür ederim.

#### **Çatışma Beyanı**


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

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırmada, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama aşaması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve tartışma olmak üzere tüm aşamalarda, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen bilimsel etik ilkelerine ve kurallarına uyulmuştur. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 14.03.2022 tarihli ve 87347630-659-216722 sayılı onayı ile yürütölmüştür. Etik Kurul Onay Belgesi Ek 1'de sunulmuştur.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

**HİZMETE ÖZEL**

 T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

**ACELE**  
16.03.2022

Sayı : E-87347630-659-216722  
Konu : ETİK KURUL İZİN-  
ARŞ.GÖR.DR.PEYRUZE RANA  
ÇETİNKAYA

BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 01.03.2022 tarihli ve E-10042736-204.01.07-204634 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 14.03.2022 tarihli toplantısında alınan 2 sayılı karar ile Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanı Araş.Gör.Dr. Rana ÇETİNKAYA'nın, "Öğretmen Adaylarının Estetik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Üzerine Bir İnceleme: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" başlıklı çalışması kapsamında yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR  
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Doğrulama Kodu: 39843038-3594-44EB-9AF4-29692A9AE988 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>  
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/Izmir Bilgi için:Gülcan YANAR  
KEP Adresi : dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr Sirekli İpeç

**HİZMETE ÖZEL**



## Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri\*

### Student Opinions about the Use of Their Native Language in German Grammar Lessons

Merve ÇILDIR<sup>1</sup>, Aylin SEYMEN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
mervecildir@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
aseymen@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 07.02.2023*

*Yayına Kabul Tarihi: 04.04.2023*

#### ÖZ

Araştırmanın temel amacı Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanılması üzerine öğrenci görüşlerine başvurmak ve bu doğrultuda Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının gerekli olup olmaması yönünde bir bakış açısına ulaşmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiş olup, Gazi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve ikinci sınıflardan gönüllü on beş öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. İlgili öğrencilere toplamda yedi soru sorulmuştur. Verilerin analizinde NVivo 12 programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ilgili programa aktarılarak kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre, Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının önemli bir etkisi olduğu dikkat çekmiştir. Söz konusu olumlu öğrenci görüşleri kapsamında Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının öğrenciler tarafından desteklendiği görülmektedir. Bazı öğrenciler Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının hedef dile maruz kalmayı engellediğini düşünerek ilgili dilde pratik yapamadıklarını dile getirmiştir. Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımının bazı olumsuz özelliklerinin olmasına rağmen dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması dil bilgisi konularının anlaşılabilirliğini arttırdığı öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulmasıyla birlikte öğrencilerin ana dil ve hedef dil

---

\* **Alıntılama:** Çıldır, M. ve Seymen, A. (2023). Almanca dilbilgisi derslerinde ana dili kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 399-423.

arasında karşılaştırma yapma imkânı buldukları, iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gördükleri, dil bilgisi konularını ana dillerinde daha iyi anlayabildikleri yapılan araştırma sonucunda dikkat çekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ana dili rolü, Alman dili eğitimi, Almanca dil bilgisi

### ABSTRACT

The main purpose of the study is to refer to the opinions of students on the use of mother tongue in German grammar lessons, and to reach a perspective on whether the use of mother tongue in German grammar lessons is necessary or not. In this study, the phenomenological pattern, which is one of the qualitative research methods, was preferred and a semi-structured interview was conducted with 15 volunteer students from the first and second classes of the German Language Education Department of Gazi Faculty of Education. A total of seven questions were asked to the relevant students. The NVivo 12 program was used for data analysis. The data obtained was transferred to the relevant program and categories and subcategories were created. According to the student opinions obtained from the data, it was found that the use of mother tongue in German grammar lessons has an important effect. It is seen that the use of mother tongue in German grammar lessons is supported by the students in question. Some students express that they cannot practice in the related language by thinking that the use of mother tongue in foreign language classes prevents being exposed to the target language. Although there are some negative aspects of mother tongue use in foreign language classes, it is determined that referring to the mother tongue in grammar lessons increases the understandability of grammar topics according to student opinions. It is also observed that by referring to the mother tongue in German grammar lessons, students have the opportunity to make comparisons between their mother tongue and the target language, they can see the similarities and differences between the two languages, and they can better understand grammar topics in their mother tongue.

**Keywords:** Role of mother tongue, German language education, German grammar

## GİRİŞ

Bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için yabancı dil öğrenimi günümüzde zorunluluk haline gelmiş ve yabancı dil eğitimi daha erken yaşlarda öğrenilmeye başlanmıştır. Bir bireyin doğumundan itibaren ailesinden duyarak öğrendiği dil ana dilidir ve ana dili genellikle en önemli dil olarak kabul edilmektedir. Bireyin daha sonrasında öğrendiği diller ise yabancı dil olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin sahip oldukları ana dili yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil öğreniminde ana dili kullanmaktan kaçınmanın mümkün olup olmadığı ve/veya hangi durumlarda ve sıklıkta kullanılacağına ilişkin günümüze kadar gelen tartışmalar vardır. Gabrielatos (2001), yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının 200 yıldan fazla bir süredir sağlam bir tartışma olduğunu belirtmektedir. Ana dilinin etkisi yabancı dil öğretimi sürecinde çeşitli tartışmaların konusu olmasına rağmen, ana dilinin şüphesiz bu

süreçte önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Biçer'e göre (2017) bireyler doğumundan itibaren ailesinden duyarak öğrendiği dilin anlam evreni çerçevesinde düşündükleri için, yeni öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilleri de aynı anlam penceresinden zihinlerinde canlandırmaya çalışacaklardır. Ana dilinde öğrenilen mevcut var olan ön bilgiler yabancı dil öğreniminde kullanılmaktadır. İşigüzel'e göre (2012) günlük bilgimiz, deneyimlerimiz, yani ana dilimizde "bilgi" olarak sahip olduğumuz her şey yabancı dil öğretiminin konusu olabilir. Yabancı dil öğrenirken dikkat edilmesi gereken bir nokta ise, bireyin ana diline çok iyi hâkim olması gerektiğidir (Aktaş ve Koçak, 2012). Ana dilinin kurallarını iyi bilen bir bireyin, hem ana diline hem de öğrenmek istediği yabancı dillere daha iyi hâkim olacağı Soysal (2022) tarafından da dile getirilmiştir. "İkinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir" (Çelebi, 2006 s. 303). Kendi dilindeki dil bilgisi kurallarını çok iyi bilen bir bireyin yabancı dil öğrenirken hedef dildeki dil bilgisi kurallarını kendi diliyle bağlantı kurarak öğrenmeye çalıştığı düşünülmektedir. Ana dilin yabancı dil öğrenimi üzerindeki rolünü Sieber (2002) kısa ve öz olarak şu şekilde dile getirmiştir: Ana dil olmadan, yabancı dil olmaz. Neuner de (2009), ana dilinin yabancı bir dil öğrenmede referans noktası olduğunu ve yabancı dil öğretiminde aktif olarak yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Kunštek (2005) öğrencilerin yabancı dilde bir kelime bilmediklerinde veya bir talimatı doğru anlamadıklarında, öğrenciler aynı hatayı tekrar tekrar yaptıklarında ve soyut kavramların açıklanmasında ana diline sıklıkla başvurulduğunu dile getirmiştir. Ayrıca yabancı dilde yeni dil bilgisi yapısı öğretilirken, öğretmenler öğrencilerinin yeni öğrenilen yapıları anlayıp anlamadıklarını öğrenmeleri için ana diline başvurduklarını eklemiştir.

Yabancı dil derslerinde dil bilgisi öğrenimi dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasında yer almamakla birlikte, bu dört temel becerinin gelişmesi için önem teşkil etmektedir. Almanca yazılı basının takip edilebilmesi ve sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için planlı bir dil bilgisi öğretimi gerekmektedir (Kırmızı, 2009). Yılmaz'a göre (2022) yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin zihinlerinde

ana dilin ve hedef dilin kuralları birbiri ile bağlantılıdır. Hedef dil ve ana dilindeki “dilbilgisel yapı, sözdizimsel yapı, sözcük birimi ve fonetik birimi paralelliği” hedef dilin daha iyi anlaşılmasına vesile olmaktadır (s. 275). Butzkamm’a göre (2005) yeni dil bilgisi kurallarına alışabilmenin tek nedeni, zaten bir tane ana dilimizin olmasıdır. Öğrenciler yeni öğrendiği dil bilgisi kurallarını ana diline çevirmeleri gerektiği zaman veya öğretmenlerin öğrencilerin yeni dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanabildiklerini görmeleri için öğretmenler ana diline başvurulabilir (Kunštek, 2005). Alan yazınında farklı yabancı dillerin öğreniminde ana dilinin etkisine ilişkin çeşitli araştırmalar yer almaktadır. İşigüzel (2012) yaptığı bir araştırmada ana dilinin bilinçli bir şekilde yabancı dil öğretiminde kullanılmasının yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrenci başarısının ve motivasyonunun artmasında ana dilin sahip olduğu önemi vurgulamıştır. Biçer (2017) yaptığı çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde özellikle dil bilgisi derslerinde ana diline olan ihtiyaçtan bahsetmiştir. Şavlı ve Kalafat (2014) ise yaptığı bir çalışmada Fransızca öğrenen öğrencilerin ve Fransızca öğreten öğretmenlerin görüşlerini almıştır ve yapılan görüşmeler sonucunda yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde ana diline başvurulmasının önemli olduğunu tespit etmiştir. Şevik (2007) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerle yaptığı bir araştırmada, yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımına olumsuz bir bakış açısı oluşturmak yerine, ana dilin olumlu yönlerinden faydalanılması gerektiğini dile getirmiştir. Sönmez (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hedef dili daha iyi öğretmek, etkili bir sınıf yönetimi sağlamak, öğrenenin yabancı dile karşı olan olumsuz tutumunu azaltmak gibi nedenlerle öğretmenlerin ana diline başvurma zorunluluğu hissettiklerini tespit etmiştir. Vonić (2020) Almancayı yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ana dili kullanımına ilişkin algılarını araştırmış ve öğretmenlerin ana dili sıklıkla kullandıklarını ve en çok dil bilgisi konularının öğretildi zaman ana dilini kullandıklarını tespit etmiştir.

Günümüzde yabancı dil derslerinde ana dili kullanımına ilişkin olumsuz düşüncelerin olmasına rağmen, yapılan birçok çalışma ile ana dilinin yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olduğu görüşleri elde edilmiştir. Bu araştırma Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca dil bilgisi dersini alan öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu hususta yapılan araştırmanın alana katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin alt problemler aşağıda yer almaktadır:

-Almanca dil bilgisi kurallarının öğreniminde ana dilinin önemi nedir?

-Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımına ne zaman başvurulmalıdır?

-Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Almanca dil bilgisi dersini alan öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan öğrencilerin görüşleri nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile incelenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımının yapı taşlarını kişisel tecrübeler oluşturmaktadır, bu neden araştırmacı katılımcıların bireysel tecrübeleri ile ilgilenmeli, bireylerin olaylara olan bakış açılarını araştırmalıdır (Baş ve Akturan, 2017). Tekindal ve Uğuz Arsu'a göre (2020) "fenomenolojik araştırmalarda araştırılacak 'fenomene' vurgu yapılarak katılımcıların bu fenomene ilişkin algıları ve bakış açıları, bu fenomeni nasıl anlamlandırdıkları, fenomeni nasıl deneyimledikleri bu deneyimlerini nasıl betimledikleri" doğrultusunda araştırmaların derinleştirilmesi gerekmektedir (s. 158).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden hem ölçüt örnekleme yöntemi hem de kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Nitel araştırma yönetiminin kullanıldığı bu çalışma Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve ikinci sınıf dil bilgisi derslerini alıyor ölçütünü yerine

getiren 15 öğrenciyle yürütülmüştür ve aynı zamanda araştırmacının kolay ulaşabileceği katılımcılar seçilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Süreçleri**

Araştırmacılar, araştırılan fenomene ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veriler elde edilmiştir. Araştırılan “fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerinin zengin bir biçimde” toplamak ve “odaklanmalarını sağlamak için araştırmacılar tarafından belirlenen sorular kapsamında görüşme yapılmaktadır” (Ersoy, 2019 s. 112). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının okunurluğunu, anlaşılabilirliğini ve amaca hizmet etmesini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki üç öğretim üyesine yarı yapılandırılmış görüşme formu taslak soruları gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen tavsiyeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi, çalışmanın amacına hizmet edip etmediğini tespit etmek için beş farklı öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için seçilen öğrenciler, çalışma grubuyla aynı özelliklere sahip olmasına rağmen, çalışma grubunda olmayan öğrencilerden pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Pilot uygulama sonrası sorularda belirlenen bazı ifadeler düzenlenip yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır. Araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere Almanca dil bilgisi derslerinde ana dilinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yedi soru sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

- Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımı faydalı mıdır? Neden?
- Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline hangi durumlarda başvurulmalıdır?
- Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline ne sıklıkla başvurulmalıdır?
- Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu yönleri nelerdir?
- Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumsuz yönleri nelerdir?

-Almanca dil bilgisi derslerinde Almanca ders kitapları kullanılıyorsa, ders sonrası kuralları ana dilinizde anlatan kaynaklara da başvuruyor musunuz? Neden?

-Ana dilinizdeki dil bilgisi kurallarını bilmediğiniz zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenmekte zorlanıyor musunuz? Neden?

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu sağlamak için gerekli izinler dâhilinde etik kurul raporu alınmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce katılımcıların görüşmelere gönüllük esasına göre katılabilecekleri açıklanmıştır. Öğrenciler hazırlanan görüşme sorularını yüz yüze cevaplamışlardır. Katılımcılar ile görüşmeler en az 5 dakika ve en çok 15 dakika arasında değişmektedir. Yapılan görüşmelerin analizi yapılmak üzere katılımcıların izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınan yarı yapılandırılmış görüşme verileri Microsoft Office Word formatına aktarılarak transkripti yapılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların kimliğini gizlemek için katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinde NVivo 12 programı kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler Nvivo programı aracılığıyla bir araya getirilmiş ve içerik analiz yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi yöntemi “hacimli olan nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır” (Patton, 2018 s. 453). Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre de içerik analizinde temel amaç, “toplanan verileri açıklamaya kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır ve birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (s. 242). İçerik analizi yapılırken araştırmacılar tarafından elde edilen veriler birçok kere okunmuş ve kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen kodlar eğer başka kod ya da kodlarla yakından ilişkiliyse aynı başlık adı altında birleştirilmiştir. Elde edilen kodlar da tek bir kategori ve/veya alt kategori altında birleştirilerek her bir yarı yapılandırılmış görüşme sorusu için tablolar

oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen verileri desteklemek için araştırmada bazı katılımcı görüşleri alıntılar halinde çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca iki araştırmacı tarafından elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analiz sonuçları ve elde edilen kategorilere ve alt kategorilere ilişkili olarak yorumlar bulunmaktadır.

### Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Sadece Hedef Dil Kullanımının Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Sadece Hedef Dil Kullanımının Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru 1	Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Katılımcı Kodu
Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımı	Faydalı	Hedef dile maruz kalmak	5	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö12
	Faydalı değil	Dil bilgisi konularının anlaşılmasında	9	Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15
		Hedef dil ile ana dili arasında karşılaştırma yapılamaması	1	Ö2

Tablo 1’de yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin dokuzu Almanca dil bilgisi konularının anlaşılmasından kaynaklı olarak dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımının faydalı olmadığını dile getirmiştir. Bir öğrenci ise hedef dil ile ana dilin karşılaştırma yapılarak yabancı dilin öğrenilmesi gerektiğini dile getirerek, Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımının faydalı olmayacağını dile getirmiştir.



Son olarak öğrencilerin beşi ise hedef dile maruz kalarak Alman dilinde kendilerini geliştireceklerini düşündükleri için, Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dilin kullanılmasını faydalı bulmuşlardır.

Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dilin kullanımına ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kesinlikle faydalıdır. Çünkü bir yabancı dil belirli bir program dâhilinde öğretildiğinde odak noktanın ve ders saati içinde de olsa düşünce biçiminin hedef dile yönelik olmasını isterim. Zor olabilir fakat daha sonra hedef dilin gelişeceğine inanıyorum. Kendi adıma bu şekilde öğrenmeyi tercih ederim (Ö3).”

“Almanca dil bilgisi derslerinde sadece hedef dil kullanımının faydalı olmadığını düşünüyorum. Çünkü öğrenci bir konuyu anlamakta güçlük çektiğinde, öğrenciye o konuyu ana dilde anlatmak gerekmektedir (Ö7).”

“Evet, çünkü dili ne kadar kullanırsak o dilde ilerleme kaydetmemiz o kadar kolay olur. Ancak tamamen Almanca olması gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü böyle olursa dil bilgisi kurallarını çok iyi anlayamam (Ö10).”

“Yani ben dersin karşılaştırmalı anlatılmasının faydalı olduğunu düşünüyorum. Konulara ana dilimizle daha iyi hâkim olacağımı düşünüyorum (Ö2).”

### **Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Diline Başvurulması Gereken Durumlara İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması gereken durumlara ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dile Başvurulması Gereken Durumlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Soru 2</b>	<b>Kategori</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Katılımcı Kodu</b>
	Dil bilgisi konularının anlaşılmadığı zaman	10	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-
Almanca dil bilgisi	Dil bilgisi	4	Ö9-Ö11-Ö14-Ö15

derslerinde ana diline başvurulması gereken durumlar	konularının zorluk derecesine göre		
	Ana dilinde karşılığı olmayan durumlarla karşılaştığı zaman	1	Ö4

Tablo 2’de yer alan ifadelere göre, öğrencilerin 10’u Almanca dil bilgisi konularının anlaşılmadığı durumlarda ana diline başvurulması gerektiğine değinmişlerdir. Öğrencilerin dördü ise Almanca dil bilgisi konularının zorluk derecesine göre ana diline başvurulması gerektiğini düşünmektedir. Son olarak bir öğrenci ise ana dilinde karşılığı olmayan dil bilgisi kurallarının anlatıldığı zaman ana diline başvurulması gerektiğine değinmiştir.

Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması gereken durumlara ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Özel durumlarda, özel kullanımlarda Alman kültürüne ait kullanımlarda veya Türkçe dilinde karşılığı olmayan kelimelerin anlamını verirken veya gramer konularının anlatımında ana dili kullanılabilir (Ö4).”

“Bence anlaşılmayan konularda, verilen örneklerin açıklanmasında kullanılmalıdır. Bazen konuyu anlamıyorum o zaman Türkçe olarak anlatılması gerektiğini düşünüyorum böylece daha kolay anlıyorum (Ö13).”

“Zor dil bilgisi konularında başvurulmalıdır. Bazı dil bilgisi konuları gerçekten çok zor (Ö14).”

### **Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Diline Başvurulması Gereken Sıklığa İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması gereken sıklığa ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dile Başvurulması Gereken Sıklığa İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru 3	Kategori	Frekans (f)	Katılımcı Kodu
Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması gereken sıklık	Dil bilgisi kurallarının anlaşılmadığı durumlar	7	Ö1-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö12-Ö13
	Dil bilgisi konularının zorluk derecesi	3	Ö11-Ö14-Ö2
	Ana dili ve hedef dilin yarı yarıya kullanılması	3	Ö15-Ö5-Ö9
	Yeni yapılar ve bilinmeyen kelimeler öğrenme	2	Ö3-Ö10

Tablo 3'te yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin yedisi Almanca dil bilgisi konularının anlaşılmadığı durumlarda ana diline başvurulması gerektiğine değinmişlerdir. Öğrencilerin üçü ise Almanca dil bilgisi konularının zorluk derecesine göre ana diline başvurulması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin diğer üçü ise Almanca dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde hedef ve ana dilin yarı yarıya kullanılması gerektiğine değinirken, iki öğrenci ise hedef dilde yeni yapılar ve bilinmeyen kelimeler öğrenildiği zaman ana diline başvurulması gerektiğini dile getirmiştir.

Almanca dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması gereken sıklığa ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yeni öğrenilen yapıların ana dilindeki kullanımları durumu anlatılırken ya da yeni sözcüklerin yine ana dildeki karşılığının ne olduğunu öğrenmemiz gerektiğinde (Ö3).”

“Ders sonuna doğru öğrenciler anlamadıkları yerleri hocaya sorduklarında ana dilimizi kullanmalıyız ve ders ana dille anlatılmalı (Ö4).”

“Bazı konuları Türkçe ile bile anlamakta zorlandığımız oluyor. Almanca ile ise bu konuları anlamak çok daha zor olurdu. Bence dersler çoğunlukla ana dili kullanılarak anlatılmalı (Ö6).”

“Öğrenci ve konunun gereksinimlerine göre değişir. Şahsen ileri gramer konularında ana dil ile açıklanması anlama açısından işimi kolaylaştırıyor (Ö14).”

“Bence Almanca dil bilgisi derslerinde ana dil ve hedef dil eşit sıklıkla kullanılmalıdır. Hedef dili daha etkin kullanmamız için Almanca kullanım sıklığı artmalıdır (Ö15).”

### **Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımının Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanılmasının Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Soru 4</b>	<b>Kategori</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Katılımcı Kodu</b>
Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu yönleri	(Karmaşık)dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması	15	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15

Tablo 4’te yer alan ifadelere göre, öğrencilerin tamamı (f=15) Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının (karmaşık) dil bilgisi konularının anlaşılabilirliğini arttırdığı için dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu olduğunu dile getirmiştir.

Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumlu yönlerine ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Anlaşılması zor noktaların ya da öğrenci için ana dilde karşılığının bulunması zor olan dil bilgisi kural ve kullanımlarının açıklanmasında ana dilden faydalanmak olumlu sonuçlar doğurabilir (Ö4).”

“Ana dili kullanıldığında anlaşılmayan konunun öğrenciye daha iyi aktarılacağını düşünüyorum (Ö15).”

“Öğrencinin konuyu daha iyi kavraması anlaması açısından önemli. Öğrendiğimiz dil üzerinden konu anlatılması konuyu anlamamızda sorun yaratabilir (Ö10).”

### **Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımının Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımının Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Soru 5</b>	<b>Kategori</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Katılımcı Kodu</b>
Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumsuz yönleri	Hedef dilde pratiklikten yoksunluk	15	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15

Tablo 5’te yer alan ifadelere göre, öğrencilerin tamamı (f=15) Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının hedef dile maruz kalmayı engellediğini düşünerek ilgili dilde pratik yapamadıklarını dile getirmiştir.

Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının olumsuz yönlerine ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hedef dile yeterince maruz kalamayız ve bu olumsuz bir durumdur (Ö13).”

“Sürekli ana dili kullanımı Almanca dilini unutmama sebebiyet verir. Dile maruz kalmadığım sürece kendimi kötü hissediyorum (Ö9).”

“Sürekli ana dili kullanırsak eğer öğrenilen dilde kendimi çok fazla zorlamak istemiyorum ve tembelliğe yol açıyor böylece Almancam geriliyor (Ö12).”

### **Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dilinde Anlatılan Kaynaklara Başvurulmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dilinde anlatılan kaynaklara başvurularına ilişkin görüşleri Tablo 6’de sunulmuştur.

**Tablo 6.** Almanca Dil Bilgisi Derslerinde Ana Dilinde Anlatılan Kaynaklara Başvurmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru 6	Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Katılımcı Kodu
Almanca dil bilgisi konularını ana dilinde anlatan kaynaklara başvurulması	Ana dilinde anlatan kaynaklara başvurma	Ana dilinde Almanca dil bilgisi konularını daha iyi anlamak	6	Ö1-Ö3-Ö9-Ö12-Ö13-Ö15
		Ana dilinde ve hedef dilde karşılaştırma yapmak	4	Ö2-Ö4-Ö10-Ö14
		Hedef dilde yazılan kitaplardaki bilinmeyen kelimeler	3	Ö5-Ö7-Ö8
		Ana dilinde anlatan kaynaklara başvurmamak	2	Ö6-Ö11

Tablo 6’da yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin 13’ü Almanca dil bilgisi konularının öğrenilmesinde konuyu ana dilinde anlatan kaynaklara da başvurduklarını dile getirirken öğrencilerin ikisi ilgili kaynaklara başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Ana dilinde Almanca dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması, ana dilinde ve hedef dilde karşılaştırma yapılabilme imkânı, hedef dilde yazılan kaynaklardaki bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi nedeniyle öğrenciler konuyu ana dilinde anlatan kaynaklara başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dilinde anlatılan kaynaklara başvurmalarına ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bazen başvuruyorum, çünkü anlamadığım konu olduğunda karşılaştırmalı olarak ne anlatmak istediğini anlıyorum. Bu durumda işimi biraz kolaylaştırıyor (Ö2).”

“Ben kullanıyorum çünkü hedef dildeki kaynaklarda çok fazla bilmediğim kelime olabiliyor haliyle daha zor anlıyorum aslında o kelimeleri öğrenerek zorlu yoldan öğrenmek daha etkili ama kolaya kaçmış oluyorum. Bir de bazılarda bilgisi konularının ana dilde tam karşılığı olmadığından hedef dilde okuyup öğrenmek daha verimli oluyor (Ö6).”

“Başvuruyorum. Çünkü konuya ne kadar hâkim olursa da anlaşılmayan kelimeler veya bölümler olabiliyor. Ana dildeki kaynağa başvurup karşılaştırma yapılarak incelendiğinde öğrenmenin daha sorunsuz gerçekleştiğini düşünüyorum (Ö10).”

“Eğer konuyu anlayamadıysam ve ana dilde karşılığını bulabileceğim bir konuya evet başvururum çünkü anlamamı kolaylaştırıyor (Ö15).”

#### **Ana Dilindeki Dil Bilgisi Kuralları Bilinmediği Zaman Almanca Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenme Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi kurallarını bilmedikleri zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluklarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Ana Dildeki Dil Bilgisi Kuralları Bilinmediği Zaman Almanca Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenme Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

<b>Soru 7</b>	<b>Kategori</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Katılımcı Kodu</b>
Ana dilindeki dil bilgisi kuralları bilinmediği zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluğu	Hedef dil ve ana dili arasında bağlantı kurma	9	Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15
	Hedef dil ve ana dili arasındaki benzerlikler	4	Ö11-Ö3-Ö6-Ö9
	Ana dilindeki dil bilgisi kuralları bilinmediği zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluğu yaşamama	1	Ö1

Tablo 7’de yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin 14’ü ana dilindeki dil bilgisi kurallarını bilmediği zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluğu yaşayabileceklerini

vurgulamışlardır. Hedef dil ve ana dili arasında bağlantı kurmanın ve hedef dil ve ana dili arasındaki benzerlik ve farklılıklarının iyi bilinmesi gerektiği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerden biri ise ana dilindeki dil bilgisi kurallarını bilinmediği zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluğu yaşamayacağını dile getirmişlerdir.

Ana dilindeki dil bilgisi kurallarının bilinmediği zaman Almanca dil bilgisi kurallarını öğrenme zorluklarına ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kesinlikle. Neticede birkaç dil biliyoruz. Bu yüzden otomatik olarak zihnimiz bilgileri bağdaştırmaya çalışıyor. Kendi dilime hâkim değilsem, ifadelerin iki dilde nasıl ifade edildiklerini hangi noktalarda benzer ya da farklı olduklarını kestiremem. Yanlış kullanım sorunlara yol açabilir (Ö4).”

“Elbette çünkü ana dilinde olan dil bilgisi kuralları bilinmeden onun başka bir dildeki karşılığı da öğrenilemez (Ö12).”

“Kesinlikle katılıyorum. Başka bir dildeki dil bilgisi kurallarını algılayabilmemiz için kendi dilimizdeki kurallara hâkim olmalıyız. Bu yüzden ana dilimizdeki eksiklerimi de mümkün olduğunca tamamlamaya çalışıyorum (Ö13).”

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu araştırma Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımı hakkında ne düşündüklerini keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen olumlu öğrenci görüşleri kapsamında Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının öğrenciler tarafından desteklendiği dikkat çekmektedir. Bazı öğrenciler Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanımının hedef dile maruz kalmayı engellediğini düşünerek ilgili dilde pratik yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımının bazı olumsuz özelliklerinin olmasına rağmen dil bilgisi derslerinde ana diline başvurulması



özellikle dil bilgisi konularının anlaşılabilirliğini arttırdığı öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Almanca dil bilgisi derslerinde ana dili kullanılmasından dolayı öğrenciler ana dili ve hedef dil arasında karşılaştırma yapma imkânı bulmuşlardır. Böylece iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ana dilinde daha iyi görebildikleri ve bu nedenle Almanca dil bilgisi kurallarını daha iyi anlayabildikleri bu araştırma ile tespit edilmiştir. Yeni öğrenilen bir yabancı dil, ana dili ile bağlantılı olabileceği için öğrenciler var olan mevcut bilgilerini yeni bir yabancı dil öğrenmede kullanabileceklerdir. Bu nedenle yabancı dil derslerinde öğrencilerin doğumundan itibaren ailesinden duyarak öğrendiği ana diline başvurmaları kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise yabancı dilde öğrenilen bazı dil bilgisi yapılarının ana dilinde eş değeri olmamasıdır. Yeni öğrenilen yabancı dildeki dil bilgisi kurallarının ana dilinde karşılığı yok ise öğrencilere hedef dilde yeni bilgilerin aktarılması zor olacaktır. Bu nedenle de öğrenciler yabancı bir dil öğrenirken ana dilinin kullanılmasının önemli olduğunu düşünmektedirler.

Hedef dilin yanında ana dilindeki dil bilgisi kurallarının da bilinmesi hedef dilde anlatılan dil bilgisi kurallarının daha anlaşılır olmasına da yardımcı olacağı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Kendi ana dilindeki dil bilgisi kurallarından yoksun olan bir bireyin, yabancı dilde öğrendiği dil bilgisi kurallarını zihninde tam olarak oturtamayacaktır.

Hedef dildeki dil bilgisi konularını ana dilinde anlatılan kaynaklara başvurarak öğrenen öğrencilerin hedef dildeki dil bilgisi konularını daha iyi anladığı, ana dili ve hedef dil arasında karşılaştırma yapma imkânı elde etmeleri ve zor dil bilgisi konularını ana dilinde daha rahat öğrendikleri öğrenci görüşleri sonucunda elde edilmiştir. Özellikle hedef dilde anlatılan kaynaklarda bilinmeyen kelimelerin çok olması nedeniyle de dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması için öğrencilerin dil bilgisi konularını ana dilinde anlatılan kaynaklara başvurduğu dikkat çekmektedir.

Yabancı dilde dil bilgisi dört temel beceri içerisinde yer almasa bile yabancı dilin en önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde öğrencilere aktarılmak istenilen dil bilgisi kurallarının öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ana diline bilinçli bir şekilde başvurularak onlara anlatılması gerekmektedir. Öğrencinin anlamadığı dil bilgisi konuları hakkında çekinmeden soru sorabilmesi için, ana dili ile zihninde en doğru şekilde karşılaştırma yapması için ölçülü bir şekilde ana diline başvurulması gerektiği düşünülmektedir. Ek olarak öğrencilerin yabancı dilde dil bilgisi kurallarını daha iyi öğrenmeleri için ana dillerindeki dil bilgisi kurallarını da çok iyi bilmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır.

**KAYNAKLAR**

- Aktaş T., & Koçak M. (2012). Çeviri işleminin yabancı dil öğretimine katkısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 141-155.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). Nitel araştırma yöntemleri: *sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Bıçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Journal of Turkish Studies*. 12(14), 41-58.  
doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704>
- Butzkamm, W. (2005). Die Muttersprache als Sprachmutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie.  
[https://jochenenglish.de/misc/butzkamm\\_muttersprache.pdf](https://jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-30.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253119> adresinden erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (s. 81-138). Ankara: Anı.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: Not a skeleton, but a bone of contention.  
[https://www.researchgate.net/profile/Costas-Gabrielatos/publication/261708832\\_L1\\_use\\_in\\_ELT\\_Not\\_a\\_skeleton\\_but\\_a\\_bone\\_of\\_contention/links/5471eff10cf24af340c3d6fb/L1-use-in-ELT-Not-a-skeleton-but-a-bone-of-contention.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Costas-Gabrielatos/publication/261708832_L1_use_in_ELT_Not_a_skeleton_but_a_bone_of_contention/links/5471eff10cf24af340c3d6fb/L1-use-in-ELT-Not-a-skeleton-but-a-bone-of-contention.pdf) adresinden erişilmiştir.
- İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 53-86.
- Kırmızı, B. (2009). Anadolu liselerindeki Almanca dersinde yer alan dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 42-5.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11117/132947> adresinden erişilmiştir.
- Kunštek, V. (2015). *Muttersprache beim Fremdsprachenlernen* (Yüksek lisans tezi). Philosophische Fakultät, Zagreb.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Hufeisen Britta/Neuner Gerhard (Ed.), Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe

- Publishing (s.13-34) içinde.  
<http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.PDF> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (2. Baskı). (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sieber, P. (2002). Keine Fremdsprache ohne Erstsprache, aktuelle Voraussetzungen für die Hochdeutschförderung. *Babylonia 2 (02)*, 61- 64.  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-2/sieber.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/sieber.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Soyсал, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/rumelide/issue/73128/1188726> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, H. (2022). Fransızca öğretmenlerinin yabancı dil sınıfında ana dile başvuru durumlarının ruh dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9 (4) , 176-193.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/73282/1168683> adresinden erişilmiştir.
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/3 Winter 2014*, 1367-1385. doi.10.7827/TurkishStudies.6086.
- Şevik, M. (2007). Yabancı dil sınıflarında anadilin yeri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 40(1), 99-109.  
<https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/46814> adresinden erişilmiştir.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-172.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/58856/813813> adresinden erişilmiştir.
- Vonić, T. (2020). *Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden* (Yüksek lisans tezi). Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:075764> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 11. Baskı, Ankara: Seçkin.

---

Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 275-28. doi: 10.29000/rumelide.1105575

## SUMMARY

### **Introduction**

*Despite the negative views on the use of the mother tongue in foreign language lessons, several studies have yielded the opinion that the mother tongue has an important place in teaching foreign language. This research was carried out in accordance with the opinions of students learning German as a foreign language about the influence of the mother tongue on language learning processes in German language classes.*

### **Method**

*This study is a qualitative research aimed at determining the opinions of students in the German Language Education Department about the use of the mother tongue in German grammar lessons. The opinions of the students studying in the German Language Education Department were investigated using the phenomenology design of qualitative research methods.*

### **Participants**

*In this study, the participants were selected using both criterion sampling and convenience sampling methods, because "purposeful sampling methods are useful in many cases for discovering and explaining cases and events" (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 118). The study was conducted with 15 students who were taking German grammar courses in the German Language Education Department at Gazi University, which met the criteria and also were easily accessible to the researcher. This study uses a qualitative research management.*

### **Data collection and analysis**

*The researchers conducted semi-structured interviews to gather data related to the phenomenon being studied. The readability and understandability of the semi-structured interview questions were evaluated by consulting with field experts, and necessary adjustments were made based on the advice received. The comprehensibility of the questions was measured by conducting a pilot study with five students, who were selected based on similar characteristics as the study group but were not included in the study group. After the pilot study, certain phrases in the questions were modified, giving the final form of the semi-structured interview form. The semi-structured interview form consisted of seven questions aimed at determining students' views on the use of the native language in German language lessons.*

*The necessary permissions and ethical committee reports were obtained to ensure the ethical appropriateness of the study, and participants were informed that they could participate voluntarily in the interviews before they began. The students answered the interview questions face-to-face. The interviews lasted between 5 and 15 minutes. The interviews were recorded with the participants' consent for analysis.*


*The semi-structured interview data recorded with the consent of the participants were transcribed into Microsoft Office Word format. The participants in the study were coded as Ö1, Ö2, Ö3... in order to conceal their identity. NVivo 12 software was used for the analysis of the data obtained from the semi-structured interview. The data obtained from the study group was brought together through the Nvivo program and the content analysis method was used. During the content analysis, the data obtained by the researchers was read many times and categories and subcategories were determined. To support the data obtained from the study, some participant opinions were quoted in the study in the form of extracts.*

### **Conclusion and Discussion**

*This research was conducted to explore the views of students in the Department of German Language Education on the use of their native language in German language courses. The opinions of students learning German as a foreign language were taken into account. According to the positive student opinions obtained from the research, it has been observed that the use of the native language in German language courses is supported by the students. Some students have expressed that they cannot practice the relevant language, as the use of their native language in German language courses prevents them from being exposed to the target language. However, it has been determined that using the native language in language courses increases the understanding of language knowledge topics, particularly according to the student opinions.*

### **ORCID**

Merve ÇILDIR  <https://orcid.org/0000-0002-2441-8255>

Aylin SEYMEN  <https://orcid.org/0000-0002-5028-6540>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

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

### **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 22.03.2022 tarih ve 77082166-604.01.02-321725 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



**Ek 1. Etik Kurul Belgesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2022-E.321725

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu**Sayı : E-77082166-604.01.02-321725  
Konu : Değerlendirme ve Onay

25.03.2022

**Sayın Doç. Dr. Aylin SEYMEN  
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı - Öğretim Görevlisi**

Araştırmacı grubu Aylin SEYMEN ve Merve ÇILDIR'dan oluşan "*Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ana Dili Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri*" başlıklı araştırma öneriniz Komisyonumuzun 22.03.2022 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 367

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste

Belge Değerleme Kodu: 815501.006643

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-etik>

Emniyet Mahallesi Basınlar Caddesi No:61 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi : <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
E-posta Adresi : [etikkomisyon@etik.gazi.edu.tr](mailto:etikkomisyon@etik.gazi.edu.tr)

İmza İçin: Emre GÜLDOĞAN  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022665



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.





## Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması \*

### Scale for Determining Educational Philosophy Based on Adjective Pairs for Educators and Teachers: A Scale Development Study

Dinçer DEMİR<sup>1</sup>, Nadir ÇELİKÖZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı e-posta: dincherdemir@gmail.com

<sup>2</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı e-posta: ncelikoz@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

**Makalenin Geliş Tarihi: 23.11.2022**

**Yayına Kabul Tarihi: 07.12.2022**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek için sıfat çiftleri kullanılarak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini, devlet ve özel okullarında görev yapan 486 katılımcı öğretmen oluşturmuştur. Ölçme aracının geçerlilik çalışmaları olarak; kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde maddelerin birbirlerine olan iç tutarlılık katsayıları belirlemek amacıyla Cronbach alpha ve tek-yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla sırasıyla açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. Başlangıçta yedi faktör ve 35 madde olarak tasarlanan ölçme aracı uygulanan analizler ile yedi faktör ve 32 madde şeklinde son halini almış ve oluşturulan model DFA ile test edilerek uyum indeksine göre önerilen yedi faktörlü ve 32 maddeli yapı doğrulanmıştır. Ölçekte bulunan faktörler bilgi, öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı, değerler, program içeriği ve ölçme değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının tamamından elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik (iç tutarlık) katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Faktörlerin sahip olduğu güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .96*

\* **Alıntılama:** Demir, D. ve Çeliköz, N. (2023). Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 425-474.

arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, ölçeğin eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla kullanıma uygun, geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir ve gerekli durumlarda eğitimin diğer paydaşlarının da kullanımına sunulabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim felsefeleri, Geçerlik-Güvenirlilik, Sıfat çiftleri, Ölçek geliştirme

#### ABSTRACT

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale to determine teachers' and educators' educational philosophies using appropriate adjective pairs. The sample of the study consisted of 486 teachers working in public and private schools. Validities of content, face and construct were examined regarding the validity of the scale. Cronbach alpha and one-way analysis of variance were implemented to find out the internal consistency coefficients of the items to determine the reliability of the scale. In order to determine the construct validity of the scale, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) studies were performed, respectively. The scale originally designed as seven factors and 35 items took its final form as seven factors and 32 items with the applied analyzes, and the created model was tested with CFA and the proposed seven-factor and 32-item structure according to the compliance index was confirmed. The factors were named as knowledge, teacher, student, educational environment, values, program content and assessment-evaluation. The Cronbach's Alpha Reliability Coefficient of the scale is .97 and factors range between .69 and .96. The findings show that the scale is valid and reliable for use to determine educators' and teachers' educational philosophies and it can be used by the other stakeholders of education when necessary.

**Keywords:** Educational philosophies, Validity-Reliability, Adjective pairs, Scale development

## GİRİŞ

Felsefe en temel ifadesi ile yaşamı ve dünyayı görülenin ötesinde anlamlandırma gayreti olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2015). Etimolojik olarak ele alındığında ise felsefe, Antik Yunan'daki karşılığı ile "philosophia, phillia ve sophia" kelimelerinde karşılık bulan bilgelik ve bilgelik sevgisi anlamına gelmektedir (Hotaman, 2017). Felsefe, kavramsal olarak irdelendiğinde ise yer ve kültür gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterdiğinden tanımlanması zor bir kavram olarak görülmektedir. Gutek (2006) felsefeyi, evren ve insan arasındaki karşılıklı ilişkiyi sistematik, derinlemesine ve kurgusal bir şekilde düşünmeye ve sonucu ortaya koymaya dönük bir bilgi alanı olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle felsefe ile bilim arasında yakın bir ilişki vardır ve felsefe tüm bilim alanlarındaki sorunlara ilişkin tutarlı bir bakış açısı ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ektem, 2019). Dolayısıyla tüm bilim alanları da zorunlu olarak felsefe ile bir ilişki kurmak

durumundadır (Büyükdüvenci, 1991). Bu durum, doğal olarak eğitim bilimleri ile felsefe arasındaki ilişkiyi gündeme taşımaktadır (Aydın, 2012; Zierer, 2009).

Ünlü eğitim filozofu John Dewey, “aslında tüm felsefenin eğitim felsefesi olarak düşünülebileceğini” vurgulamaktadır. Brauner ve Burns (1982) eğitimin, felsefi boyutunun mutlaka göz önünde tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun da ötesinde, tüm diğer bilimler dikkate alındığında hem teori hem de uygulama açısından eğitimin, felsefe ile en sıkı ilişkiler içerisinde olan bilim olduğu söylenebilir (Ergün, 2018). Bu bağlamda felsefe, eğitimin net ve somut ifadelerine ihtiyaç duyarken eğitim de felsefenin rehberliğinden faydalanmaktadır (Patel, 1958). Diğer bir söyleyiş ile eğitimin ortaya koyduğu yeni ve bilimsel bilgiler felsefeye katkı sağlarken (Kaygısız, 1997), eğitimin önündeki engellere çözüm üretmede ve eğitimin sürdürülmesinde önemli rol oynayan kavramlar, düşünceler ve ilkeler de felsefenin eğitime verdiği destek alanlarını oluşturmaktadır (Ergün, 2018). Bu özellikleri itibariyle felsefe ve eğitim birbirlerini tamamladıkları gibi birbirlerinin ürünü ve süreci konumundadırlar (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Birçok farklı disiplini içerisinde barındıran eğitim bilimleri alanının bir tutarlılık içerisinde ilerleyebilmesi için felsefi sorgulamadan uzaklaşmaması gerekmektedir. Çünkü eğitim, temel aldığı felsefe ile uyumluluk göstermediğinde bu durum çözümsüz birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Gökçe, 2000).

En genel ifadesiyle eğitim felsefesi, eğitsel konuların ele alınmasında bir temel oluşturmakta (Conti, 2007; Elias & Merriam, 1995), eğitimin çerçevesini ortaya koyan ve öğretmenlerin uygulamalarını şekillendiren düşünce ve inanışlar bütünü (Kauchak & Eggen, 2011) olarak tanımlamaktadır. Conti (2007) eğitimcilerin neyi neden yaptıklarını bilmelerinin, yalnızca eğitim felsefesinin kazandırdığı farkındalıkla mümkün olduğunu ifade etmektedir (Conti, 2007). Bu yönüyle ve daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarının, öğretim içeriklerinin, uygulanan yöntem ve tekniklerin, sınav durumlarının ve kazandırılmak istenen değer ve tutumların belirlenmesinde başat bir sorumluluğa sahiptir (Baş, 2015; Cevizci, 2015; Fidan ve Erden, 1998). Dolayısıyla eğitim felsefesi öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta tüm eğitimcilerin

rollerini belirlemede, eğitime bütünsel bir bakış açısı sağlamaktadır (Goodyear ve Allchin, 1998).

Öte yandan, Ertürk tarafından yapılan ve Türkiye’de kabul görerek yaygın bir şekilde kullanılan eğitim tanımını; kişinin kendi yaşantıları ile davranışlarında istendik bir yönde olacak şekilde ve belli bir ölçüde kalıcı olan değişimleri meydana getirme süreci (Ertürk, 1972; Özçelik, 1981) olarak ifade edilen tanımdır. Bu tanımın içerisindeki kritik kavramlardan birisi “istendik” kavramıdır. İstendik kavramı, kişinin eğitim sürecinde elde etmesi beklenen bilgi, beceri, değer, alışkanlık, ilgi ve tutum gibi özellikleri kapsamaktadır. İstendik davranışların belirlenmesi ve tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesi için bu davranışların bazı ölçütler ışığında ele alınması gerekmektedir. İstendik davranışların belirlenmesi kadar eğitim durumları, içeriklerin belirlenmesi ve sınav durumları gibi unsurların da istendik davranışlar ile bir iç tutarlılık göstermesi şarttır. Eğitim sistemini oluşturan tüm bileşenlerin ve alt sistemlerin arasındaki ilişkinin bir iç tutarlılık içerisinde kalabilmesi felsefeden elde edilen ölçütlerin dikkate alınması ile mümkün görünmektedir (Erden, 2011; Ertürk, 1972). Aynı zamanda temel alınan felsefeler, insana bakışını ve dolayısıyla eğitim sistemini de etkiler (Sönmez, 2009). Çünkü eğitim felsefesi temel aldığı felsefi yaklaşım sayesinde oluşturduğu temeller ile eğitim politikalarına, eğitim uygulamalarına, eğitimin var oluş gerekçelerine zemin oluşturarak nasıl bir eğitim, nasıl bir birey, nasıl bir toplum oluşturulacağına karar vermede yol gösterici olmaktadır (Doğanay, 2011).

Eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasındaki başlıca felsefi akımları idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk oluşturmaktadır. Bu felsefi akımların eğitime yansımalarını daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri oluşturmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2014; Sönmez, 2009;). Genel olarak özellikleri incelendiğinde daimicilik ve esasicilik geleneksel felsefeler, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise modern felsefeler olarak nitelendirilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014). Bu çalışma kapsamında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ele alınmış ve bu felsefelerin temel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasiciliğin temelinde, idealizm ve realizm felsefi akımları vardır (Çüçen, 2013; Sönmez, 2009). Seçkin insan yetiştirmeyi amaçlayan daimicilik felsefesinde eğitim evrensel nitelikler etrafında şekillenir. Değişmez olarak görülen insan doğasının ve ahlaki değerlerin bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır (Arslanoğlu, 2012; Bakır, 2020). Bu özelliklere sahip olan bir insanı yetiştirmenin değişmeyen evrensel bir eğitimle mümkün olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2015). Eğitimin her yerde aynı olmasının gerekliliği insanın da her yerde aynı olduğu gerekçesi ile savunulur. Bu nedenle tek bir programın yeterli olacağı ifade edilir (Terzi, 2010). Bu programın temeli de sosyal bilimlerden oluşmaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Klasik eserler, daimicilik felsefesinin öğretiminde merkezi konumdadır (Tozlu, 1997). Daimiciliğe göre insan doğuştan bazı bilgileri beraberinde getirmektedir. İnsanın en önemli özelliği olarak görülen aklın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle akıl yürütme becerisini geliştiren Sokratik tartışma yöntemleri tercih edilmelidir. Öğretmen öğretim sürecinin merkezindedir ve öğrenci edilgen konumdadır. İdealist ve realist felsefeden etkilenen diğer bir eğitim felsefesi ise esasiciliktir. Esasicilikte de öğretmen tek otorite olarak merkezde yer almakta ve öğrenciler de pasif konumda kalmaktadır (Sönmez, 2009). Bireyler doğuştan bir bilgiyle gelmediklerinden dolayı eğitimin, tümevarım yöntemiyle bilgiye sonradan ulaştırılması beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Esasicilik felsefesiyle uyumlu bir eğitimde bireylere toplumun kültürünü oluşturan bilgi, beceri ve tutumların yeni nesillere aktarılması ve bu şekilde toplumsal çatışmanın önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Üstüner, 2005). Eğitimde ezber ve tekrardan sıklıkla faydalanılmaktadır. Esasiciliğe göre öğretim programları sosyal bilimlerin yanı sıra fen bilimlerini ve genel kültürü de kapsamalıdır (Sönmez, 2009). Bu iki felsefede de okulun görevi insanı yaşama hazırlamaktır.

Pragmatizm felsefesinin eğitime yansımaları, ilerlemecilik felsefesi şeklindedir (Erden, 2011). Öğretmen merkezli geleneksel felsefelerin aksine öğrenmenin merkezinde öğrencileri konumlandırmaktadır. Pragmatizmin özünü oluşturan değişim, ilerlemeci felsefede de kendini göstermekte ve değişmez olarak görülen kurallardan ziyade sürekli değişimi ilke edinmektedir (Ergün, 2018). Geleneksel felsefelerin okula yüklediği



bireylerin yaşama hazırlanması fikrine karşıt olarak okulun hayatın kendisi olduğu görüşünü savunmaktadır (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Bu sebeple okulun gerçek hayat ile uyumlu olmasını ve öğrencilerin de yaparak-yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Bunu yaparken de bilginin inşa edilmesini sağlayan yöntemlere yer verilmesinin önemini belirtir. Öte yandan bireysel farklılıkları önemseyen ilerlemecilik, eğitim ortamının demokratik olmasını ve öğrencilerin ilgilerini dikkate alınmasının gerekli olduğu görüşünü ortaya koyar (Gutek, 2006). Yeniden kurmacılık felsefesi ilerlemecilik felsefesinin devamı niteliğindedir. Bazı özellikleri ile ilerlemecilikten ayrılmaktadır. Bunlardan biri aşırı bireyselleşmenin aksine kültürün yeniden inşa edilmesinin ve toplumsallığın geliştirilmesinin gerekliliğidir (Aslan, 2017; Gutek, 2006). Bu açıdan bakıldığında reformist bir anlayışa sahiptir. Bu sebeple toplumun yeniden şekillenmesinde okula ayrı bir görev biçmektedir (Kaygısız, 1997). Öğretmenleri bu değişim ve dönüşümün öncüleri olarak gören yeniden kurmacılık, demokratik bir sınıf ortamını önemsemektedir (Gülbahar, 2006). Kültürel mirasın aktarımına tamamen karşı çıkmamakla birlikte kültürün ve medeniyetlerin eleştirel bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 2007). Bu nedenle eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması önemli bir rol oynamaktadır (Power, 1982). Ayrıca, değişimin her zaman gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle gelecek ile ilişkinin kurulması gerekmektedir (Türkoğlu, 1997).

Ergün (2018)'e göre felsefeden yoksun bir şekilde ilerlemeye çalışan eğitim, geri kalmak durumuyla karşı karşıyadır. Çünkü eğitim felsefesi, eğitime sunduğu temel prensipler ve bakış açıları ile onun gelişmesini ve ilerlemesini desteklemektedir. Topçu (2014), "Felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz." derken, eğitimin felsefi boyutun önemini net bir şekilde vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemiyle ilgili literatür incelendiğinde gerçekten de Türk eğitim sistemiyle ilgili birçok sorunun yer aldığı, çokça eleştirilerin yapıldığı ve bu eleştirilerin temelinde de çoğu zaman eğitim sisteminin felsefi bir anlayıştan büyük ölçüde yoksun olduğu görüşü hakimdir (Kara, 2020; Tozlu, 1997). Oysaki bir ülkedeki eğitim inşa edilirken merkeze alınan felsefenin, toplumun sahip olduğu felsefeyle uyumlu olması ve özellikle program geliştirme süreçlerinde temeli

oluşturan felsefenin net bir şekilde ortaya konulması oldukça önemli olsa da bu konuda yeteri kadar netlik olmadığı görülmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan On Birinci Kalkınma Planı'nda (2009) ve 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) Türk Milli Eğitimi'nin nasıl bireyler yetiştirmeyi amaçladığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu belgelerle ortaya konan kadim özelliklere ve değerlere sahip bireyler yetiştirmek düzenli ve tutarlı bir eğitim sistemi ile olanaklıdır ve bunun gerçekleşebilmesi için eğitim sisteminin sağlam felsefi temellere dayandırılması gerekmektedir. Aksi durumda eğitim felsefesinden yoksun bir eğitim yapılanması iç tutarlılığı sağlayamayıp hedefe ulaşma noktasında zafiyetlere uğrayabilir. Aynı zamanda her ne kadar hedefler, özellikleri itibarıyla önem ve değer arz ediyor olsa da uygulanan programların altyapısını oluşturan felsefenin net olmayışı uygulayıcı olan öğretmenlerin verimini düşürebilir ve hedefler ile uygulama arasında kayıplara sebebiyet verebilir (Doğanay ve Sarı, 2003). Oysaki bu belgeler ile ortaya konan hedeflere ulaşmak, ülkenin gelişmesini sağladığı kadar toplumun ve bireylerin refahı için de oldukça önemlidir. Aynı zamanda Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca 1959 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisinin 28. maddesinde belirtildiği üzere nitelikli bir eğitimin toplumun fertlerince elde edilmesini de sağlayabilir. Dolayısıyla nitelikli bir eğitim ile gelişen ve büyüyen bir toplum, tüm bireyleri mutlu ve yaşam standardı yüksek bir toplum olacaktır. Bu nedenle nitelikli ve hedeflerine ulaşabilen bir eğitimin zemininde yer alan felsefenin net bir şekilde belirlenmesi ve işe koşulması büyük önem arz etmektedir. Eğitim felsefesinin amaçların belirlenmesinde, eğitim durumlarının ve sınıma durumlarının düzenlenmesindeki kılavuzluk eden rolü (Ediger, 2000), programları tasarlayanların ve programı uygulayanların ülkenin temel aldığı eğitim felsefesinden haberdar olmalarını gerekli kılmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003).

Bir eğitim sisteminin başarılı ve etkili şekilde işleyebilmesi için merkeze konulan eğitim felsefelerinin sistemdeki uygulayıcı olan öğretmen ve yöneticiler tarafından net bir şekilde anlaşılması ve de onların bu felsefeye uygun şekilde yetiştirilmeleri

gerekmektedir. Diğer bir deyişle iç tutarlılığı olan bir eğitim sisteminin uygulanışında felsefenin açıkça belirlenmesi ve bu sistemde görev yapan öğretmenlerin bu felsefeye uygun davranması önemlidir. Eğitimin diğer bileşenlerini etkileme konusunda önemli role sahip olan öğretmenler, eğitimin niteliğini etkileme gücüne sahiptir ve eğitimin niteliği öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Gültekin, 2020). Bu açıdan da eğitimin niteliğini belirleyen hususlar öğretmenlerin eğitime yönelik yaklaşımları, uygulamaları ve bakış açılarıdır (Kumral, 2015). Her ne kadar bir eğitim felsefesinin inşası kolay bir süreç olmasa da etkili bir eğitimci olmanın önemli bir gerekliliğini oluşturmaktadır (Ozmon ve Craver, 1981).

Türkiye bağlamında, eğitim felsefeleri alanında yapılan çalışmalara ilişkin literatür taraması yapıldığında bu konunun farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, farklı branş ve düzeydeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi algıları ve eğilimleri incelenmiş (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Aytac ve Uyangör, 2020; Bilgin, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Erbaş, 2013; Duman ve Ulubey, 2008; Görmez, 2015; Kumral, 2015; Tekin ve Üstün, 2008; Üstüner, 2008; Yapıcı, 2013; Yazıcı, 2017), eğitim felsefelerine yönelik algıların değerlendirilmiş (Çoban, 2004; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kaya, 2007), eğitim felsefelerinin başka değişkenler ile ilişkilerine bakılmış (Aslan, 2017; Aybek ve Aslan, 2017; Baş, 2015; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çalışkan, 2013; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Duman, 2008; Ekiz, 2007; Meral, 2014; Yokuş, 2016), eğitim inançlarına ve bunların farklı değişkenler ile ilişkileri incelenmiş (Aslan, 2017; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013), eğitim inançlarına yönelik ölçek geliştirilmiş (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin direkt bir şekilde eğitim felsefelerinin belirlenmesine yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Bu sebeple öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve bu konuda öğretmenlerden dönüt alınması sistemin etkili bir şekilde ilerlemesi için gereklidir. Çünkü bu dönüt; açık bir sistemin entropiye kaymasını önleyen, önemli ve zorunlu bir değişkendir (Sönmez,

2009). Bu ölçek, eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğu konusunda bir dönüt sağlayıcı olarak sistemin verimli bir şekilde devam edebilmesine katkı sağlamak için öğretmenlerin ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan temel problem ve alt problemler şu şekildedir:

**Problem:** Eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek için hazırlanan *sıfatlara dayalı eğitim felsefesi belirleme ölçeği* ne derece geçerli ve güvenilirlidir?

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **Alt problemler**

#### **1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

1.1. *Kapsam geçerliliği*

1.2. *Görünüş geçerliliği*

1.3. *Yapı Geçerliliği*

1.3.1 *Açımlayıcı Faktör Analizi*

1.3.2 *Doğrulayıcı Faktör Analizi*

#### **2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi yani; evren-örneklem, veri toplama aracı ve geliştirilmesi ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de özel ve devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemde ise evren içerisinde çalışmaya gönüllü olarak

katılan 486 öğretmen yer almaktadır. Örneklemen belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden diğer bir ifadeyle tesadüfi olarak “bulabildiğin” örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve ulaşılabilmesi kolay kişiler tesadüfi olarak seçilmekte ve araştırmada yer almaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (2021) tarafından yayımlanan “Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2020-2021” belgesinde Türkiye’de resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 112 bin 305 olarak verilmiştir. Bu bağlamda %95’lik güven düzeyi ve %5’lik hata payı göz önünde bulundurulduğunda evreni temsil edecek örneklem sayısı olarak 385 sayısına ulaşılmıştır (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>). Testin güvenilirliğini artırmak ve faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 ila 10 katı kadar katılımcının gerekliliği dikkate alınmıştır (Seçer, 2015; Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada evrendeki dağılıma uygun bir şekilde eğitim sisteminin farklı kademelerinde çalışan, farklı bölge-il ve ilçelerde görev yapan, branşları, kıdemleri, eğitim sevipleri farklı ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren toplam 486 kadın ve erkek öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.** Örneklem İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	165	34,0
	Kadın	321	66,0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 yıl	92	18,9
	11-15 yıl	113	23,3
	16 ve üstü yıl	173	35,6
	6-10 yıl	108	22,2
Branş	Almanca	3	,6
	Çocuk gelişimi ve eğitimi	2	,4
	Beden eğitimi	9	1,9
	Bilişim teknolojileri	35	7,2
	Biyoloji	3	,6

Değişkenler	Grup	f	%
	Coğrafya	1	,2
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	3	,6
	Felsefe	4	,8
	Fen bilimleri	28	5,8
	Fizik	11	2,3
	Görsel sanatlar	5	1,0
	İlkoğretim matematik	14	2,9
	İngilizce	101	20,8
	Kimya	1	,2
	Matematik	45	9,3
	Meslek öğretmenliği	9	1,9
	Müzik	6	1,2
	Okul öncesi	24	4,9
Branş	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	32	6,6
	Sınıf öğretmeni	93	19,1
	Sosyal bilgiler	10	2,1
	Tarih	6	1,2
	Teknoloji ve tasarım	6	1,2
	Türk dili ve edebiyatı	13	2,7
	Türkçe	22	4,5
	Doktora-Mezun	4	,8
	Doktora-öğrenci	22	4,5
Eğitim Durumu	Lisans	301	61,9
	Yüksek lisans mezun	108	22,2
	Yüksek lisans-öğrenci	51	10,5
	Diğer	32	6,6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim fakültesi	388	79,8
	Fen edebiyat fakültesi	66	13,6
	İlkokul	132	27,2
Çalışılan Eğitim Kademesi	Lise	145	29,8
	Okul öncesi	19	3,9

Değişkenler	Grup	f	%
	Ortaokul	190	39,1
Toplam		486	100,0

### Veri Toplama Aracı

Sıfatlara dayalı olarak hazırlanan ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmış ve araştırmanın konusuyla ilişkili olabilecek ölçekler incelenmiştir. Ayrıca, ölçme aracıyla öğretmenlerin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yatkınlıkları belirlenmek istendiği için öncelikle ilgili literatürden (Aslan, 2017; Fries, 2012; İlengiz, 2019; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kumral, 2015; Sönmez, 2009) bu felsefelerin ayırt edici karakteristik özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Eğitim felsefelerinin belirlenen karakteristik özellikleri bilgi, değer, eğitim ortamı, öğretmen rolü, öğrenci rolü, program içeriği ve ölçme-değerlendirme olmak üzere 7 boyut altında ifadelere dönüştürülmüştür. Bu aşamadan sonra belirlenen ifadelerin, ilgili eğitim felsefelerine uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla oluşturulan form, eğitim felsefesi alanında görev yapan 3 uzmana gönderilmiştir. Konu alanı uzmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda eğitim felsefelerinin ayırt edici özellikleri daha da açık bir şekilde belirlenerek bu ifadelerle ilişkin sıfat çiftlerinin yazılması aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik pratik bir ölçek hazırlamak amacıyla, ölçekteki yer alan maddeler zıt sıfat çiftlerine dayalı olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Yedi boyut altında 35 sıfat çifti, çok uygun (7) , oldukça uygun (6), biraz uygun (5), ne uygun, ne uygun değil (4), biraz uygun (3), oldukça uygun (2), çok uygun (1) olacak şekilde 1-7 arasında derecelendirilen likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Daha sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **Veriler ve Toplanması**

Son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilen veri toplama aracı, kapsam ve görünüş geçerliliği çalışması için toplam 7 uzmana ve yapı geçerliliği ile güvenilirlik çalışması için ise toplam 486 eğitimci/öğretmene uygulanmıştır. Uzman görüşleri büyük ölçüde yüz yüze görüşmeler ve e-posta yoluyla elde edilirken, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için ise sosyal medya ağı üzerinden dijital bir uygulama süreci yürütülmüştür [(www.jotform.com) jotform aracı ile toplandı]. Uzman görüşleri yaklaşık 1 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilirken, istatistiksel analiz için hedef kitleye sosyal medya ağı üzerinden ulaştırılması 7 günlük bir süreci içermektedir. Bu süre zarfında ölçeği açıp bakanların sayısının yaklaşık 2000 civarında olduğu gözlenmekle birlikte hem gönüllü olarak hem de zaman ayırarak tam ve doğru bir şekilde veri toplama aracını dolduran eğitimci/öğretmen sayısı 486'dır. Online bir form olması nedeniyle ölçme aracının, tıklanıp açılması, yönergesinin okunması, soruların incelenmesi ve doldurulması web sitesi istatistiklerine göre ortalama 17 dakikalık bir süre almaktadır.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Araştırma bağlamında herhangi bir etik sorun oluşmaması için öncelikle tüm katılımcılara, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve elde edilen verilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, sadece bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda yazılı olarak bilgi ve güvence verilmiştir. Çalışma sürecinde katılımcılar üzerinde herhangi bir baskı oluşturulmamış ve taraflı sorulardan kaçınılmıştır. Ve son olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan çalışma için 25.01.2022 tarihli onay alınarak uygulamalara başlanmıştır. Etik Kurul Onay Belgesi Ek1'de sunulmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Veriler SPSS ve Lisrel paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler öncelikle SPSS programına aktarılmış ve örneklem yeterliliği, normallik ve homojenlik varsayımları baz alınarak incelenmiştir. Verilerin ne ölçüde normal dağılım gösterdiğini



tespit etmek için merkezi yığılma (A. Ortalama, Mod ve Medyan) ölçüleri incelenerek değerlerin birbirlerine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık katsayıları ile bu katsayıların hataları arasındaki oranlar, histogram/Q-Q grafikleri analiz edilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi (P=0.632) uygulanarak sonuçların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan ön deneme verilerinin faktör analizi için uygunluğuna ve örneklem yeterliliğine karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,93) ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bu işlemler sonucunda ki-kare ( $\chi^2 = 15086,39$ ) değerinin faktör analizine uygun ( $p < 0,05$ ), örneklem sayısının ise yeterli olduğu tespit edilmiştir (Pallant, 2001).

Ölçeğin geçerlilik-güvenirlik çalışmasında, kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınırken, yapı geçerliliği için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'den faydalanılmıştır. AFA için Temel Bileşenler Analizi ve Dik döndürme yöntemleri kullanılmıştır. DFA için ise Ki kare ( $\chi^2$ ) değerleri ve farklı uyum iyiliği indeksleri (RMSEA, SRMR, CFI, IFI, GFI ve AGFI) analiz edilmiştir. Güvenirlik açısından ise testi yarılama ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiştir.

Veri toplama aracı, 7'li Likert tipi ölçek olması nedeniyle verilerin anlamlandırılmasında aralık değerleri aşağıdaki gibi alınmıştır:

- 1,00-2,20 Daimîci
- 2,21-3,40 Esasici
- 3,41-4,60 Belirsiz
- 4,61-5,80 İlerlemeci
- 5,81-7,00 Yeniden Kurmacı

## BULGULAR

### Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

#### *Kapsam geçerliliği*

Kapsam geçerliliğinin tespitinde objektif sonuçlara varılabilmesi için görüşleri alınan uzmanların niteliği ve sayısı (5-40 arası) kritik öneme sahiptir (Lawshe, 1975). Bu bağlamda, oluşturulan form 8 konu alanı uzmanına gönderilmiştir. Görüşlerin alınması üzere oluşturulan uzman görüşü formunda Lawshe (1975) tekniği uygulanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alıp almamasının belirleyicisi olan kapsam geçerliği oranı, kapsam geçerliğine yönelik bir madde istatistiğidir ve  $(KGO) = Nu / (N/2) - 1$  formülü baz alınarak hesaplanır (Lawshe, 1975). Maddeye “Uygun” olarak görüş veren uzman sayısı Nu, maddeye yönelik görüş sunan toplam uzman sayısı (8) N ile ifade edilmektedir.

KGO eşitliğini temel alındığında uzmanların yarısının ölçekte yer alan maddelere uygunluk vermesi  $KGO=0$ , yarısından fazlasının uygunluk vermesi  $KGO>0$  ve uzmanların yarısından azının uygunluk vermesi ise  $KGO<0$  olarak nitelendirilmektedir. Maddenin KGO oranı 0 (sıfır) veya sıfırdan küçük (negatif) değere sahip olması maddenin kapsam geçerliliği olmadığını gösterdiğinden bu maddeler çıkarılır (Lawshe, 1975). KGO değeri hesaplamalarına göre 0 değere sahip bir madde belirlenmiş ve çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan diğer 34 madde ise minimum değer olan 0.5 ve üzeri değere sahip oldukları için kabul edilmiştir. Ölçme aracında bulunan maddelerin toplamına dair Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,78 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler göz önünde bulundurularak  $KGİ (0,78) > KGO (0,5)$  şeklinde hesaplanması sonucu hazırlanan ölçekte kalan 34 maddeye ilişkin kapsam geçerliliğinin anlamlı düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır. Bu analizler sonucunda kalan 34 maddenin nihai hali 4 konu alanı uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler neticesinde kapsam geçerliliğine sahip bir ölçek elde edilmiştir.

***Görünüş Geçerliliği***

Ölçeğin uygulama sürecinin Covid'19 dönemine denk gelmesi ve daha geniş kitlelere ulaştırılabilmesindeki elverişliliği sebebiyle ölçme aracı dijital ortamda (www.jotform.com) düzenlenmiştir. Bu nedenle, ölçeğin görünüş geçerliğini sağlanması amacıyla 1 eğitim teknolojileri uzmanı ve 1 bilişim teknolojileri öğretmeninden görüş alınmış, ölçeğin görünüş geçerliğini sağladığı belirlenmiştir.

Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda 7 boyutta ve 34 sıfat çifti maddesi ile kullanılacak ölçeğin pilot hali oluşturulmuştur.

***Yapı Geçerliliği***

Ölçme aracının halihazırda var olan bir ölçme aracı olmaması ve ilk defa geliştiriliyor olması sebebiyle ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek, ölçekte yer alan maddelerin boyut ve faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine ne ölçüde uygun olduğunu anlamak için öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplamaları yapılmıştır. Tablo 2'de yapılan KMO ve Barlett testi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğine ilişkin ölçüm değerinin “.97” olması, örneklem sayısının oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucu elde edilen ki-kare ( $\chi^2=14833,576$ ) değerinin 0.001 düzeyinde anlamlı bulunması da bu durumu destekler niteliktedir ( $p<.01$ ). Dolayısıyla, bu bulgular verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

**Tablo 2.** Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü		,967
	Yaklaşık Ki-kare	14833,576
Bartlett's Küresellik Testi	Sd	561
	p	,000

Ölçeğin faktör yapısı ve boyutlarının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principal Components) ve Dik Döndürme (Varimax) analizlerinden faydalanılmıştır. Ortaya çıkan ilk sonuçlara bakıldığında, ölçeğin özdeğeri (eigenvalues) 1.00'ın üzerinde 6 faktör elde edildiği görülmüştür. Bu faktörlerden sırasıyla birinci faktörün özdeğeri 17,21 ve açıklanan toplam varyansa %15,16 düzeyinde katkı sağlamakta, ikinci faktörün özdeğeri 2,56 ve katkısı %13,64, üçüncü faktörün özdeğeri 1,70 ve katkısı %11,08, dördüncü faktörün özdeğeri 1,30 ve katkısı %9,07, beşinci faktörün özdeğeri 1,10 ve katkısı %8,78, altıncı faktörün özdeğeri 1,4 ve açıklanan toplam varyansa katkısı %8,62'dir. Yedinci faktörün ise özdeğeri ,97'dir. Yedinci faktörün özdeğeri 1'in altında olmakla birlikte, 1.0'e çok yakın bir değerdir ve toplam varyansa katkısı yaklaşık altıncı faktör kadardır (8.37). Hem katkısı hem de eğitim öğretim süreçlerinde "ölçme değerlendirme"nin önemli bir unsur olması ve uzmanlar tarafından eğitim felsefesinin belirlenmesinde ayrı bir boyut olarak ele alınmasının gerekli bulunması nedenleriyle ölçek 7 faktör olarak oluşturulması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak 7 alt öğeden oluşan ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %76,72 olarak bulunmuştur (Tablo 3).

**Tablo 3.** Ölçeğin Alt Boyutları ve Açıkladıkları Toplam Varyans Oranları

Ögeler	Özdeğer	Varyansa Katkı	Açıklanan Varyans
1	17,21	15,16	15,16
2	2,56	13,64	28,80
3	1,70	11,08	39,88
4	1,30	9,07	48,95
5	1,10	8,78	57,73
6	1,04	8,62	66,35
7	,97	8,37	76,72

Tablo 3'de yer alan eğitimci ve öğretmenlere dönük sıfatlara dayalı eğitim felsefesi belirleme ölçeği gösterildiği üzere yedi faktörden oluşmaktadır. Tablo 4'ten yola çıkıldığında, birinci faktörün altında toplam 5 maddenin (Bilgi1, Bilgi2, Bilgi5, Bilgi4, Bilgi3) faktör yükleri .41 ile .64 arasında değişmektedir. Birinci faktör olan bilgi

boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %53,05'tir. İkinci faktör olan öğretmen boyutu 4 maddeden (Öğretmen3, Öğretmen4, Öğretmen1, Öğretmen2) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .81 ve .89 arasında değişkenlik göstermektedir. İkinci faktör olan öğretmen boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %84,29'dur. Üçüncü faktör olan öğrenci boyutu 5 maddeden (Öğrenci4, Öğrenci1, Öğrenci3, Öğrenci2, Öğrenci6) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .40 ve .81 arasında değişkenlik göstermektedir. Üçüncü faktör olan öğrenci boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %68,93'tür. Dördüncü faktör olan eğitim ortamı boyutu 6 maddeden (Egtortamı6, Egtortamı1, Egtortamı5, Egtortamı2, Egtortamı4, Egtortamı3) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri arasında .76 ve .87 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör olan eğitim ortamı boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %81,96'dır. Beşinci faktör olan değerler boyutu 3 maddeden (Değerler4, Değerler3, Değerler1) oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri .32 ve .76 arasında değişmektedir. Beşinci faktör olan değerler boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %5,22'dir. Altıncı faktör olan program içeriği boyutu 4 maddeden (Progicerik2, Progicerik1, Progicerik3, Progicerik4) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .34 ve .83 arasında değişmektedir. Altıncı faktör olan program içeriği boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %68,08'dir. Yedinci faktör olan ölçme-değerlendirme boyutu 5 maddeden (Olcdeg1, Olcdeg3, Olcdeg5, Olcdeg4, Olcdeg2) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .57 ve .87 arasında değişmektedir. Yedinci faktör olan ölçme-değerlendirme boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %78,87'dir. Bu sonuçlardan yol çıkıldığında her yedi boyut birlikte ele alındığında toplam varyansı %76,72'e ulaşmaktadır. AFA'dan elde edilen sonuçla incelendiğinde, ölçme aracının yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve eğitimci/öğretmenlerin eğitim felsefelerini 7 boyut ile belirlemede geçerli bir yapıya sahip olduğu şekilde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerden toplanan verilerin faktör yapısını incelemek için uygulanan AFA'dan sonra, yedi faktör ve 32 sıfat çiftinden meydana gelen ölçeğin bu yapısını doğrulamak için 486 eğitimci/öğretmenlerden toplanan verilere LISREL programı kullanılarak DFA

uygulanmıştır. Bu şekilde ölçeğin yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi uygulanarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Tablo 4.** Dik Döndürme Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

MADDELER	FAKTÖRLER						
	1	2	3	4	5	6	7
Bılgı1	,64						
Bılgı2	,55						
Bılgı5	,41						
Bılgı4	,50						
Bılgı3	,55						
Ogretmen3		,89					
Ogretmen4		,85					
Ogretmen1		,82					
Ogretmen2		,81					

**Tablo 4.** (devamı)

MADDELER	FAKTÖRLER						
	1	2	3	4	5	6	7
Ogrenci1			,78				
Ogrenci3			,74				
Ogrenci2			,69				
Ogrenci6			,40				
Egtortamı6				,87			
Egtortamı1				,85			
Egtortamı5				,82			
Egtortamı2				,82			
Egtortamı4				,80			
Egtortamı3				,76			
Degerler4					,76		
Degerler3					,68		
Degerler1					,32		
Progıcerik2						,83	
Progıcerik1						,79	
Progıcerik3						,78	

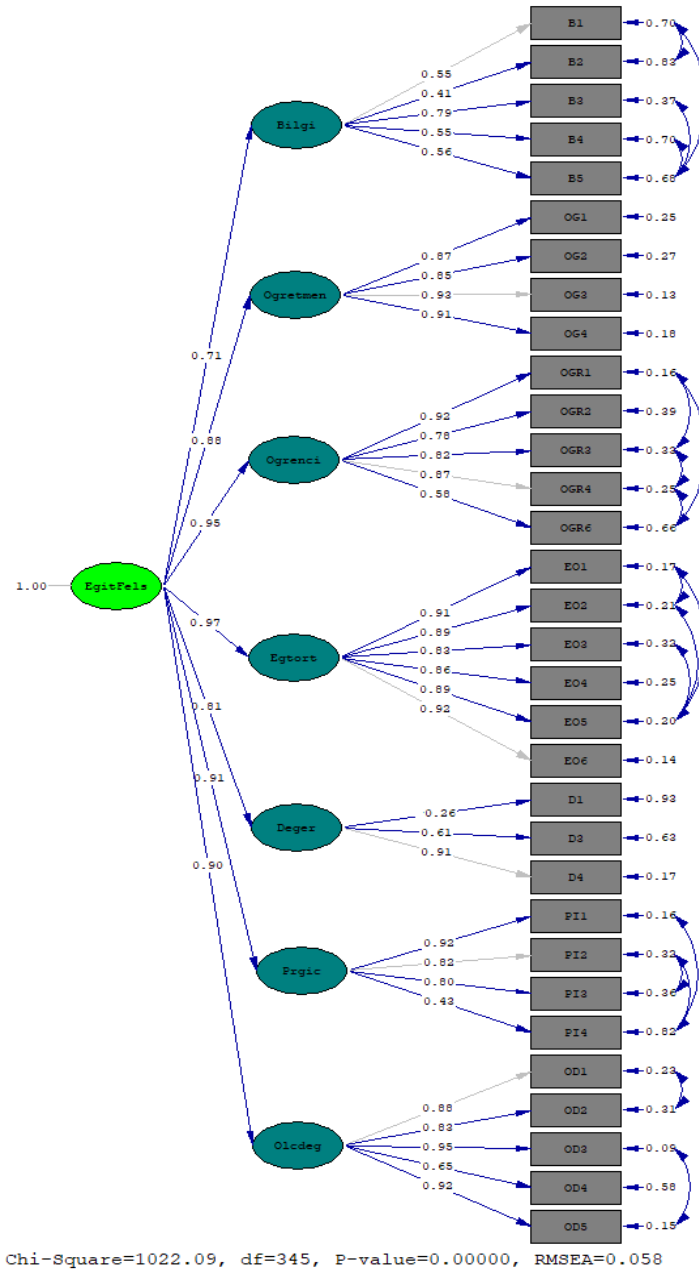
Progicerk4								,34
Olcdeg1								,87
Olcdeg3								,85
Olcdeg5								,83
Olcdeg2								,83
Olcdeg4								,57
Açıklanan Varyans	53,05	84,29	68,93	81,96	55,22	68,08	78,87	
Açıklanan Top. Varyans				76,72				

Bu aşamada eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini yedi faktör ile ölçmeyi amaçlayan modeli test etmek için üst-düzey gizil değişken olarak adlandırılan EgitFels'i ve yedi alt gizil değişken olarak isimlendirilen (Bilgi), (Ogretmen), (Ogrenci), (Egtort), (Deger), (Prgic) ve (Olcdeg)'i, gözlenen 32 değişken tarafından ne ölçüde açıkladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan DFA sonucunda, model 32 madde olarak doğrulanmıştır. Modelde gözlenemeyen değişkenler olan eğitim felsefeleri (EgitFels) ile eğitim felsefelerinin alt boyutları olan Bilgi (Bilgi), Öğretmen (Ogretmen), Öğrenci (Ogrenci), Eğitim Ortamı (Egtort), Değerler (Deger), Program İçeriği (Prgic) ve Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg) elips ile, maddeleri temsil eden 32 adet gözlenen değişken ise 32 adet dikdörtgen ile gösterilmektedir. Örtük değişken olan EgitFels'nin birinci alt örtük değişkeni olan Bilgi (Bilgi) ve üzerindeki faktör yükleri [B1,B2,B3,B4,B5]; Öğretmen (Ogretmen) ve üzerindeki faktör yüklerine [OG1,OG2,OG3,OG4]; Öğrenci (Ogrenci) ve üzerindeki faktör yüklerine [OGR1,OGR2,OGR3,OGR4, OGR5,OGR6]; Eğitim Ortamı (EgtOrt) ve üzerindeki faktör yüklerine [EO1,EO2,EO3,EO4,EO5,EO6]; Değerler (Deger) ve üzerindeki faktör yüklerine [D1,D2,D3,D4]; Program İçeriği (Prgic) ve üzerindeki faktör yüklerine [PI1,PI2,PI3,PI4] ile Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg) ve üzerindeki faktör yüklerine [OD1,OD2,OD3,OD4,OD5] ilişkin model ve standardize edilmiş çözümlene değerleri Şekil 1'de, standardize edilmiş t-değerleri ise Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 1'de gösterilen model ve standardize edilmiş çözümlene değerlerine bakıldığında üst-düzey gizil değişken olan EgitFels'den ikinci-düzey gizil değişkenler olan örtük

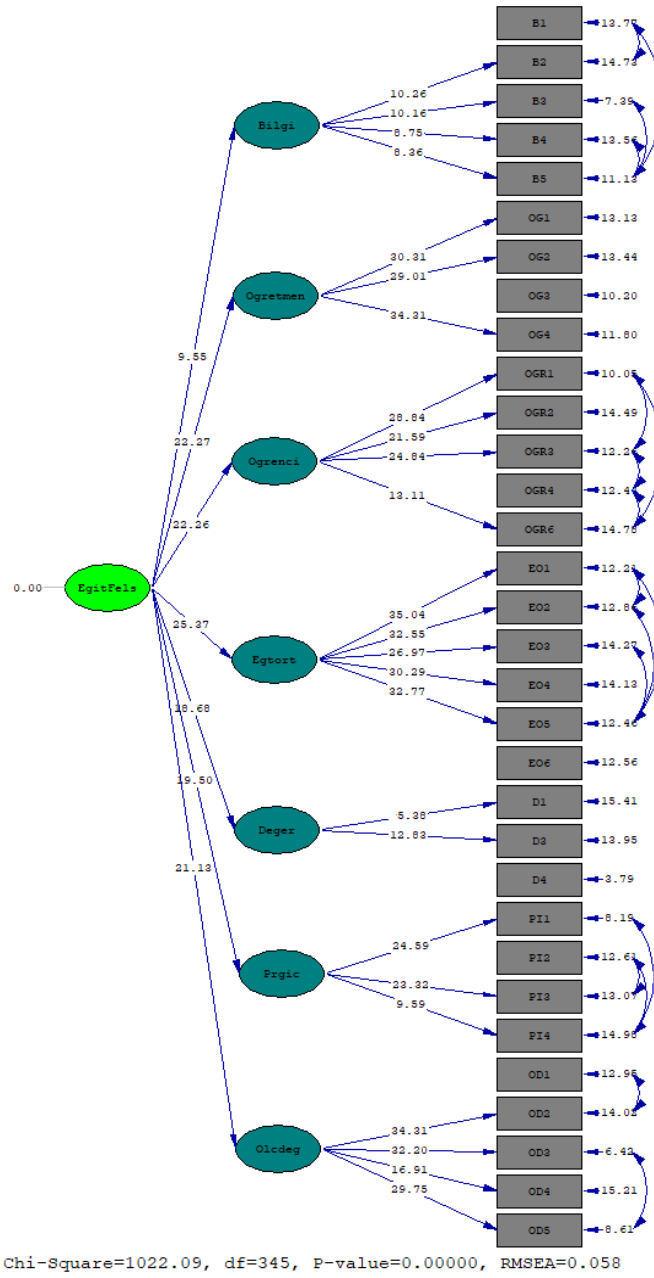
değişkenlere (Bilgi, Öğretmen, Öğrenci, Eğırtort, Deger, Prgic, Olcdeg) doğru ve ikinci düzey gizil değişkenlerden de örtük değişkenlere (dikdörtgen kutulara) doğru çıkan oklar, gizil ve gözlenen değişkenlerin ilişkisini göstermekte ve AFA'daki faktör yüklerine karşılık gelmektedir. Şekil 1'de verilen tüm gizil değişkenler incelendiğinde en yüksek temsilcinin Öğretmen gizil değişkene ait OG3 (0.93) temsilcisi olduğu, en düşük temsilcinin ise Değerler gizil değişkenin içerisinde yer alan D3 (0.26) temsilcisi olduğu görülmektedir. Diğer temsilciler ise bu iki değer arasında yer almakta, çoğunluğu orta ya da üst düzey ilişki ortaya koymaktadır.





Şekil 1. EF Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Şekil 1'den elde edilen bu değerler incelendiğinde gizil değişkenlerin yedi alt örtük değişken için önemi görülebilmektedir. Değerlerin 1.00'e yaklaşması gözlenen değişkenin, örtük değişkene dair temsil gücünü artırdığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, modelin sağında bulunan çift yönlü oklar ise gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki kovaryans tanımlamalarını ifade etmektedir. Uygulanan DFA sonuçları incelendiğinde gözlenen değişkenlerin hata varyansları arasında on üç adet karşılıklı ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca bu ilişkilerin, yedi alt örtük değişkenin gözlenen değişkenleri arasında olmadığı, aynı gizil değişkenin gözlenen değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Örneğin EF'nin Bilgi boyutunun göstergesi olan B1 (*Kesin-Değişken*) ile yine aynı gizil değişkenin göstergesi olan B2 (*Mutlak-Göreceli*) sıfat çifti ifadeleri arasındaki ilişki, açıklayamadıkları varyanslar aracılığıyla bu iki değişkenin ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak gözlenen değişkenlere ait olan hataların arasındaki bu ilişkilerin örtük değişkenler arasında değil aynı örtük değişkende yer alması, uzmanlara göre genel anlamda eğitim felsefelerinin ve alt boyutlarının (Bilgi, Öğretmen, Öğrenci, Eğitim Ortamı, Değerler, Program İçeriği ve Ölçme-Değerlendirme) kendi içerisinde önemli göstergeler olmaları ve de bu değişkenlerin AFA'da sorunsuz işlemleri gerekçelerinden ötürü bu maddelerin modelde yer almasının bir sorun oluşturmayacağı kanaatine varılmıştır.



Şekil 2. EF Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmemiş T-Değerleri

Şekil 2’de gösterilen t- değerleri, örtük değişkenlerin üst düzey örtük değişkenle ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade etmede belirleyici role sahiptir. Şekil2’deki model incelendiğinde t-değerlerine bakıldığında, üst-düzy gizil değişken olan EgitFels ile ikinci-düzy değişkenler olan (Bilgi), (Ogretmen), (Ogrenci), (Egtort), (Deger), (Prgic) ve (Olcdeg) gizil değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şekil 2’deki t-değerleri 5.38 ile 35.04 arasında değişkenlik göstermektedir. Eğer anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınırsa ve t-değeri 2.58 ya da daha yüksek olursa manidar bir ilişkinin olduğu söylenir. Genel olarak sosyal bilimlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığı için t-değeri 1.96 ve daha düşük olduğunda, bu maddelerin çıkarılması gerekmektedir. Bu ölçekte kurulan modelin örtük değişkenlerine ilişkin gözlenen değişkenlerin tamamı 1.96’dan yüksek olduğu için, çıkarılması gereken bir madde olmadığı göz önünde bulundurularak eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin göstergeleri olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda standardize edilmiş çözümlene ve standardize edilmemiş t-değerleri sonuçları incelenerek modelin ve ölçek maddelerinin tek bir yapı oluşturduğuna yönelik çıkarımda bulunmak yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla ek kanıtlara da gereksinim olduğu görüldüğünden. Tablo 5’te Modelin Yol Şemasına İlişkin Uyum İndeksleri gösterilmektedir.

**Tablo 5.** DFA modelinin uyum iyiliği indeks sonuçları

Model	$\chi^2$	SD	AGFI	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
Tek Faktörlü Model	1022.09	345	0.89	0.90	0.96	0.95	0.96	0.058

Bir modelin veri ile ne ölçüde uyum gösterdiğini tespit etmek amacıyla uyum iyiliği indeksleri işe koşulmaktadır. Modelin veri uyumuna ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden; Ki kare ( $\chi^2$ ), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi), NNFI (Normlaştırılmamış uyum indeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), değerleri incelenmiştir.

DFA sonuçlarına göre  $\chi^2=1022.09$  (sd = 345,  $p>.05$ ) ve  $\chi^2 / sd$  değeri 2.96'dır. Ki kare değerinin, serbestlik derecesi bölümünde ortaya çıkan oran 2.00'den küçük olduğunda yüksek düzeyde iyi uyumu ifade ederken 5.00'ten büyük olduğunda ise modelde bir geliştirme yapılması gerekliliğine işaret etmektedir (Kline, 2005). Ortaya çıkan 2.96 değeri, EgitFels örtük değişkeninin 7 faktörlü yapısı ile 32 maddeyle elde edilen veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Fakat ki-kare değeri hem örnekleme duyarlı olduğundan hem de çeşitli sınırlılıkları barındırdığından modelin uyumu açısından diğer uyum indekslerine de bakılması önem arz etmektedir. Bu nedenle, diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA'nın 0.058, GFI'nın 0.90, AGFI'nın 0.89 olduğu görülmüştür. 0.00 ile 0.08 arasındaki RMSEA değeri makul bir uyumun göstergesine karşılık gelmektedir. Brown (2006)'e göre 0.06 değeri, kesme noktası olarak kabul edilmektedir. GFI ve AGFI değerlerinde 0.00 uyum olmadığını 1.00 ise mükemmel uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Dolayısıyla bu değerlerin 0.90'a eşit ve 0.90'dan büyük olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Sonuç olarak ortaya çıkan değer incelendiğinde belirtilen kesme noktalarına eşit ve yakın olmasının modelin yapısı ve veriler arasında iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesini amaçlayan ölçme aracının yedi faktörlü ve 32 göstergeden (gözlenen değişken) oluşan yapısı kuramsal olarak da desteklendiği, diğer bir ifadeyle ölçmek istediği amacı ölçmeye uygun olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğe uygulanan açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracının, "eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini" belirlemeye yönelik yedi faktörlü ve toplam 32 sıfat çiftlerine dayalı likert tipi maddelerden meydana gelen bir yapıya sahip olduğunu ifade edilebilir.

**Tablo 6.** Ölçeği Oluşturan Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Bilgi	Öğretmen	Öğrenci	Eğitim Ortamı	Değerler	Program İçeriği
Bilgi	1,00	,45	,54	,46	,43	,49
Öğretmen	,45	1,00	,87	,80	,48	,65
Öğrenci	,54	,87	1,00	,87	,52	,72
Eğitim Ortamı	,46	,80	,87	1,00	,51	,79
Değerler	,43	,48	,52	,51	1,00	,53
Program İçeriği	,49	,65	,72	,79	,53	1,00
Ölçme Değerlendirme	,48	<b>,67</b>	<b>,76</b>	<b>,83</b>	<b>,49</b>	<b>,83</b>

Tablo 6’da yer alan ve ölçeği oluşturan alt boyutlara ilişkin korelasyon sonuçlarına bakıldığında alt boyutlar arasındaki ilişkinin ,43 ile ,87 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak incelendiğinde; ölçeğin faktörleri ile ölçme aracı ilişkisinin yüksek, birbirleriyle olan ilişkilerinin ise orta ve yüksek seviyede olması faktörlerin binişik bir yapıya sahip olmadığı ve geçerlilik açısından uygun olduğu anlamına gelmektedir.

#### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlüğünün belirlenmesi amacıyla maddelerin birbirlerine olan iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılığın belirlenmesinde yöntem olarak Cronbach alpha ve tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelenerek ölçme aracına yönelik güvenirlilik çalışması yapılmış ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,69 ile 5,63 arasında yer aldığı görülmektedir. Ölçeğe ait standart sapma değerlerinin ise 0,69 ile 2,18 arasındaki

bulunduğu görüşmüştür. Ayrıca madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında bu değerlerin 0.26 ile 0.85 arasında değişkenlik gösterdiği ve madde silindiğinde Cronbach Alpha Güvenirlilik değerini 0,97'den daha yükseğe çekebilecek bir maddenin de olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler dikkate alındığında ölçeğin iki yarısı arasındaki tutarlılığı test etmek amacıyla uygulanan testi yarılama güvenilirliği, ölçme aracının geneline dair 0,92 değerini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ortaya çıkan bu değerler ise 0,65 ve 0,91 arasında değişmektedir. Aynı zamanda maddeler arasındaki korelasyona dayalı tutarlılığın belirlenmesi için uygulanan Cronbach Alpha Güvenirlilik sonucu ise ölçeğin geneli için 0,97 değerine ulaşılmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlilik sonucunun alt boyutlarına dair değerlerin ise 0,69 ile 0,96 arasında oldukları görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasına yönelik yapılan bu analizlerin sonucunda ölçme aracının güvenilirliğinin “oldukça yüksek” olarak nitelendirilebileceği (Nunnally, 1978) şeklinde yorumlanmıştır.

**Tablo 7.** Ölçek Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri ile Spearman Brown Güvenirlilik Sonuçları

Öge	Maddeler	X	ss	r(jx)	Güvenirlilik		
					Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Spearman's (rho)	Cronbach's Alpha
Bilgi	Bilgi1	4,57	2,15	,43	,97	0,72	0,78
	Bilgi2	4,07	2,00	,31	,97		
	Bilgi5	5,31	1,81	,61	,96		
	Bilgi4	4,57	1,79	,45	,97		
	Bilgi3	4,42	1,98	,42	,97		
Öğretmen	Oğretmen3	5,63	1,83	,75	,96	0,93	0,94
	Oğretmen4	5,45	1,79	,75	,96		
	Oğretmen1	5,51	1,80	,80	,96		

Tablo 7. (Devamı)						Güvenirlilik	
Öge	Maddeler	X	ss	r(jx)	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Spearman's (rho)	Cronbach's Alpha
	Ogretmen2	5,59	1,87	,77	,96		
Öğrenci	Ogrencı4	5,71	1,82	,82	,96	0,84	0,88
	Ogrencı1	5,53	1,91	,73	,96		
	Ogrencı3	5,39	1,69	,77	,96		
	Ogrencı2	5,87	1,74	,78	,96		
Eğitim Ortamı	Ogrencı6	4,66	1,79	,61	,96	0,95	0,96
	Egtortamı6	5,33	1,97	,85	,96		
	Egtortamı1	5,44	1,84	,83	,96		
	Egtortamı5	5,25	1,91	,81	,96		
	Egtortamı2	5,17	1,84	,80	,96		
	Egtortamı4	5,38	1,86	,84	,96		
Değerler	Egtortamı3	5,37	1,87	,85	,96	0,65	0,69
	Degerler4	2,69	1,86	,26	,97		
	Degerler3	4,63	1,76	,50	,97		
	Degerler1	5,00	1,85	,72	,96		
Program İçeriği	Progıcerık2	5,37	1,86	,82	,96	0,83	0,83
	Progıcerık1	5,06	1,84	,76	,96		
	Progıcerık3	4,86	1,89	,74	,96		
	Progıcerık4	4,46	2,18	,44	,97		
Ölçme Değerlendirme	Olcdeg1	5,34	2,02	,80	,96	0,91	0,93
	Olcdeg3	5,17	1,94	,78	,96		
	Olcdeg5	5,45	1,94	,85	,96		
	Olcdeg2	4,84	1,79	,60	,96		
	Olcdeg4	5,49	1,94	,83	,96		
<b>Toplam</b>						<b>0,92 (r=0.84)</b>	<b>0,97</b>

Tablo 8’de hem eğitim felsefesi ölçeğinin toplamında hem de tüm alt boyutlarda felsefi akımların tümü arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir ( $p < .005$ ). Bilgi ve değerler ile toplam puanlar hariç diğer beş alt boyutta daimiciler < esasiciler < belirsizler < ilerlemeciler < y. kurmacılar şeklinde sıralanmışlardır. Yani Daimiciler en az ( $X=1,81$ ), Y. kurmacılar en fazla ( $X=6,02$ ) olarak yer almışlardır. Bilgi, değerler ve toplam puanlar da ise sıralama aynı kalmakla birlikte yalnızca yeniden kurmacıların yeri değişmektedir. Bu durum ölçeğin öğretmenlerin eğitim felsefelerindeki farklılıkları bulabildiği ve ayırt edebildiğini göstermektedir. Hem de tüm boyutlar ve toplam açısından tüm eğitim felsefeleri arasındaki nüans farklılıklarını dahi konumlandırabildiği, ölçebildiği söylenebilir.



**Tablo 8.** Ölçeğin Öğretmenler Arasındaki Eğitim Felsefesi Farklılıklarını Ayırt Edebilme Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öge	Maddeler	N	x	ss	F	P	Anlamlı Fark
BİLGİ	Daimîci	48	1,83	,36	1734,993	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	59	3,00	,37			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	131	4,18	,34			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	167	5,35	,36			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	81	6,45	,41			Esasici-Belirsiz
							Esasici-İlerlemeci
							Esasici-Y. Kurmacı
							Belirsiz-İlerlemeci
							Belirsiz-Y. Kurmacı
							İlerlemeci-Y. Kurmacı
ÖĞRETMEN	Daimîci	21	1,44	,41	2530,047	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	53	2,83	,35			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	60	4,00	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	66	5,32	,37			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	286	6,73	,36			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
ÖĞRENCİ	Daimîci	20	1,90	,31	2126,263	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	50	2,85	,32			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	55	4,05	,31			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	113	5,41	,35			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	248	6,55	,35			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
EĞİTİM ORTAMI	Daimîci	35	1,61	,47	2419,218	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	49	2,85	,30			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	60	3,94	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	78	5,22	,32			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	264	6,62	,39			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	

Tablo 8. (devamı)

Öge	Maddeler	N	x	ss	F	P	Anlamlı Fark
DEĞERLER	Daimîci	25	1,67	,41	1615,095	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	110	2,93	,34			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	158	4,01	,26			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	167	4,99	,26			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	26	6,32	,36			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
PROGRAM İÇERİĞİ	Daimîci	19	1,60	,51	684,774	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	74	2,19	,80			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	77	2,81	,85			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	156	3,85	,75			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	160	4,66	,55			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Daimîci	50	1,69	,46	2476,575	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	38	2,91	,35			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	57	4,09	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	101	5,41	,36			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	240	6,59	,36			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
EĞİTİM FELSEFESİ TOPLAM	Daimîci	16	1,81	,29	1406,782	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	71	2,85	,32			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	79	3,99	,38			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	220	5,34	,30			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	100	6,02	,43			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amaçlı sıfat çiftlerine dayalı geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 486 eğitimci ve öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması olarak kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ise önce açımlyıcı sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması olarak ise Cronbach alpha ( $\alpha$ ) ve testi yarılama güvenirliliğine yönelik analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine yönelik yapılan analizler çalışmada sunulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinde ilgili alanyazın taraması yapılmış ve tarama sonunda ölçekte kullanılması düşünülen 7 faktöre ait 35 sıfat çiftine ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk olarak elde edilen bu taslak hali Türkçe ve konu alanı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda ölçekte hem kapsam hem de netlik açısından yer alması uygun görülmeyen bir madde çıkarılarak 7 faktörden oluşan 34 sıfat çiftine sahip 7'li likert olarak ölçeğe dönüştürülmüştür. Uygulanan kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmalarının ardından, istatistiksel teknikler işe koşularak iç tutarlılık hesaplamaları, toplam-madde korelasyonları ve cronbach alpha güvenirlik sonuçları ile açımlyıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak 7 faktör altında ölçek 32 maddeye indirilmiştir. DFA ise modelin yapısını teyit edilmesi amaçlanmış ve sonuçlara bağlı olarak modelin yedi faktör ve 32 maddelik yapısı doğrulanmıştır.

Uygulanan analizler sonucunda, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeyi hedefleyen ve 7 faktörden oluşan 32 maddelik sıfat çiftlerine dayalı bir ölçek geliştirilmiştir. Açımlyıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizlerine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO testi uygulanmıştır. Faktör analizinde KMO değeri .967 ve Bartlett küresellik testi sonucu ulaşılan ki-kare ( $\chi^2=14833,576$ ) değerinin 0.001 düzeyinde ( $p<0.01$ ) anlamlı olarak bulunmuştur. Bu iki bulgu dikkate alındığında örneklem büyüklüğünün faktör analizini yapmak için iyi derecede yeterli olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlyıcı faktör analizi sonucu ölçeğin yedi faktörlü ve 32

maddelik bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 7 faktörlü ölçeğe ait 34 maddenin ikisi madde-toplam korelasyonuna, madde ortak varyansına ve madde ayırt ediciliği ayrıca bakılarak yapılan değerlendirme sonucunda ölçüt olarak alınan 0,30'nin altında kaldığından ayırt ediciliğinin yetersizliği gerekçesiyle ötürü ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan bu madde analizi işlemi sonucunda ölçekteki madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Bu son hali DFA ile analiz edildiğinde modelin bu hali doğrulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum iyiliği sonuçları analiz edildiğinde de modelin değerleri ise ölçüm modeli uyum ölçütleri açısından iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü (son kalan 32 maddelik ölçek) için Cronbach Alpha katsayısı  $\alpha = 0.97$  olarak bulunarak oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğunu göstermiştir. Her ne kadar beşinci faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının diğer faktörlere düşük olmasının faktörde yer alan madde sayısı azlığından kaynaklandığı söylenilebilir olsa da toplam değere bakıldığında yüksek güvenilirlik düzeyinde sonucuna varılmıştır.

Ölçekte yer alan birinci boyut olan bilgi, eğitim felsefesinin epistemolojik yönünü işaret etmektedir. Bilgi sorununu ele alan boyut bilginin ne'liği, kaynakları, sınırlılıkları ve kapsamı gibi alanlarla ilgilidir (Sönmez, 2009). Bu bağlamda ise kişilerin epistemolojik inançları felsefi bakış açılarının da temelini oluşturmaktadır (Schommer, 1994). Dolayısıyla epistemolojik inançları yani bilgiye bakış açıları öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini ve süreçlerini şekillendirmede etkin bir role sahiptir (Öngen, 2003). Biçer, Er ve Özel (2013)'e göre de öğretmenlerin epistemolojik inançları eğitim felsefelerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin daimicilik ve esasicilikte bilginin mutlaklığı ve değişmezliği ön plana çıkarken ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinde değişim ve görecelilik kavramlarının bilgiye bakış açılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Kozikoğlu ve Erden, 2015) Bu açıdan ele alındığında araştırmada bilginin ne'liğine, kapsamına ve kaynağına ilişkin yer verilen sıfatların alanyazında bulunan dört eğitim felsefesinin belirleyici unsurları olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutunu öğretmen ve öğrencinin rolleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile bilgi bakış açılarındaki ilişkinin öğretmen ve öğrenci rollerine de etki ettiği söylenebilir. Daimici ve esasici felsefeye sahip öğretmenlerin bilgiye yönelik görüşleri bilginin değişmezliği temeliyle şekillendiğinden, öğretmenin aktif ve aktaran, öğrencinin ise pasif konumda bir role sahip olması gerektiğini işaret ederken ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefenin temel aldığı bilginin göreceliği ve değişime açık oluşu öğrencinin özelliklerine ve deneyimlerine önem vererek öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir konumuna yerleştirmektedir (Kumral, 2015). Bu bağlamda eğitim felsefeleri, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin bütününe etki ettiğinden dolayı bilginin kaynağı, amacı, kapsamı ve ne'liği öğretmen ve öğrenci rollerinin de şekillenmesinde rol oynadığı söylenebilir.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan eğitim ortamı öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl sürdürüldüğüne ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin belirleyicisi olan eğitimin amaçları ile de ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemesinde ve eğitim amaçlarının oluşturulmasında felsefi bakış açılarının etkisi mevcuttur (Biçer, Er, Özel, 2013; Ediger, 2000). Ölçekte yer alan eğitim ortamı boyutunun göstergeleri olan öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımları, disipline bakış açıları ve amaçlar doğrultusunda süreci yapılandırmalarına yönelik ifadelerin de bu bağlamda öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçeğin beşinci boyutu olan değerler boyutu konusu itibariyle felsefede de önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda eğitim felsefelerinin de belirleyici özelliklerini oluşturmaktadırlar. Örneğin daimici felsefede evrensel ve değişmez ilkeler mevcutken (Çüçen, 2013) esasici felsefe gelenek aktarımına odaklanmaktadır (Kozikoğlu ve Erden, 2015). Öte yandan ilerlemeci eğitim felsefesinde bireyin merkeze konulması söz konusu iken yeniden kurmacılıkta ise toplumsal kaygılar dikkat çekmektedir (Sönmez, 2009).

Program içeriği ölçekte yer alan altıncı boyuttur. Programın içeriğinin de farklı eğitim felsefeleri bağlamında farklılaşabildiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla programda

verilecek içeriğin belirlenmesinde eğitim felsefelerinin etkileri yansımaktadır. Örneğin yeniden kurmacı felsefede toplumun sürekli değişmesini gerekçe gösterilerek program içeriğinin de aynı şekilde değişmesi gerektiğini ifade edilmektedir (Aslan, 2017). Arslanoğlu (2012), bir başka eğitim felsefesi olan daimicilikte ise değişmez ilkelerin aktarımı söz konusu olduğundan program içeriğinin de sabit olduğunu ifade etmektedir. İlerlemeci felsefede değişim ve bireycilik önemli olduğundan program içeriği de bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişim gösterebilmektedir (Ornstein & Levine, 2008). Çalışmada yer alan bulgular dikkate alındığında programın içeriğinin kapsamında ve belirlenmesine kaynak olan gerekçelere bakıldığında öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerinin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Ölçme aracının son boyutu ise ölçme değerlendirme boyutudur. Bu boyutta sınama durumlarının hem kapsamı hem de uygulanması eğitim felsefelerinin diğer boyutları ile de tutarlılık göstermektedir. Geleneksel eğitim felsefeleri olarak sınıflandırılan daimici ve esasici felsefede bilginin kesinliği ve değişmezliği sınama durumlarında da bu bilgilerin ne kadar edinilip edinilmediğini temel almakta ve sonuç odaklı bir yaklaşıma karşılık gelmektedir (Sönmez, 2009). Çağdaş felsefeler olan ilerlemeci ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde değişim ve görecelik söz konusu olduğundan bireylerin farklı özelliklerini ortaya koyduğu ve gelişimi merkeze koyan süreç temelli bir ölçme değerlendirme süreci mevcuttur (Cevizci, 2015; Kınca, 2006). Yeniden kurmacılıkta ise ilerlemecilikten farklı olarak toplumsal konuların sınama durumlarında yer alması ayrıştırıcı bir özellik olarak görülebilir. Bu açılarından bakıldığında ölçme değerlendirmenin konusu, odağı ve amacı eğitim felsefelerinin belirlenmesinde belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan ölçme aracının doğrudan öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik oluşu bir ilk olma özelliğine sahiptir. Öğretmen ve eğitimcilerin sahip oldukları eğitim felsefeleri öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, eğitim süreçlerini anlamlandırmada, programların ve okulların yapılandırılmasında etkilidir (Kumral, 2015). Bu nedenle öğretmen ve eğitimcilerin

eğitim felsefelerinin belirlenmesi kritik öneme sahiptir. Alanyazın incelendiğinde eğitim felsefesi inançlarına yönelik çalışmalar (Börekçi & Uyangör, 2021; Chai, Khine & Teo, 2006; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Kumral, 2015; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Northcote, 2009; Sahan & Terzi, 2015; Silvernail, 1992); eğitim inançlarına ve bunların farklı değişkenler ile ilişkileri (Alkın-Şahin et al., 2013; Aslan, 2017; Demir ve Aktı Aslan, 2021; Ilgaz ve diğerleri, 2013; Oğuz, Altinkurt, ve diğerleri, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013), eğitim felsefelerine yönelik algılar (Çoban, 2004; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kaya, 2007), farklı branş ve düzeydeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi algıları ve eğilimleri (Altinkurt, ve diğerleri, 2012; Aytaç & Uyangör, 2020; Bilgin, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman ve Ulubey, 2008; Erbaş, 2013; Görmez, 2015; Kumral, 2015; Yazıcı, 2017; Yapıcı, 2013; Tekin ve Üstün, 2008; Üstüner, 2008) incelendiği görülmüştür. Ancak öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirleme konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, 486 öğretmenin katılımıyla uygulanan “Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği”, 32 madde ve yedi faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden Bilgi (Bilgi)’de 5 madde, Öğretmen (Ogretmen)’de 4 madde, Öğrenci (Ogrenci)’de 5 madde, Eğitim Ortamı (Egtort) ’nda 6 madde, Değerler (Deger)’de 3 madde, Program İçeriği (Prgic)’nde 4 madde ve Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg)’de ise 5 madde madde bulunmaktadır. Çalışmada elde edilen bütün bu sonuçlar dikkate alındığında geliştirilen “Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği” nin 32 göstergeden oluşan yedi faktörlü yapısı ile öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemek için “geçerli ve güvenilir bir ölçek” olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracının genelde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, velilerin, eğitim kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesinde, farklı branş öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesinde ve farklı ölçeklerle ilişkilendirilerek kullanılması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies. In *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. University of Minho* (Vol. 18, p. 19).
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Arslanoğlu, I. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). A Relational Study of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs, Educational Philosophy Tendencies and Teaching-Learning Conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68.
- Bakır, K. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, S. (2007). *Branş Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarına Dönük Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Börekci, C., & Uyangör, N. (2021). Analyzing pre-service teachers' educational philosophy preferences, curriculum design orientation, and epistemological beliefs with structural equation model. *Participatory Educational Research*, 8(3), 356-371.
- Brauner, C. J., & Burns, H.W. (1982). Eğitim felsefesi. (Çev. Büyükdüvenci, S.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.



- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 13(4), 285-298.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Çev. Ed: Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014).
- Cevizci, A. (2015). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Conti, G. J. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL). *Journal of adult education*, 36(1), 19-35.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 68-83.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(4)
- Çüçen, K. (2013). *Felsefeye giriş* (9.baskı). Bursa: Sentez Yayıncılık
- Demir, O., & Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (1) , 307-321 . doi: 10.21666/muefd.842880
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi" Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.

- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 28-36.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ektem, İ. S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2391-2402. doi:10.24106/kefdergi.3142
- Elias J.L., & Merriam, S.B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Erbaş, M. K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 386-392
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University,
- Goodyear, G., & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (Vol. 17, pp. 103-122). Stillwater, OK: New Forums Press.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Kale, N.). Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1996).
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.

- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- Ilgaz G., Bülbül T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- Kanath, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(9).
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2011). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumral, O. (2015). öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 59-68.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları İle Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1566-1582.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-130.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri-Örgün eğitim-2020-2021*.

- [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 68-81.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Arı A.). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2008).
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of education* (10th ed.). USA: Houghton Mifflin Company.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ozmon, H., & Craver, S. M. (1981). *Philosophical Foundations of Education*. Columbus: Merrill.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM-Eğitim Yayınları
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Open University Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Patel, M. S. (1958). *The Educational Philosophy of Mahatma Gandhi*. Foreword by Hansa Mehta. Navajivan Publishing House.
- Power, J. (1982). *Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall,
- Sahan, H. H., & Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, & H., Müller H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Silvernail, D. L. (1992). "The Development And Factor Structure Of The Educational Beliefs Questionnaire", *Educational and Psychological Measurement*, S: 52 (3), s. 663-667.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı 2019-2023*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On\\_Birinci\\_Kalkinma\\_Planı-2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf) adresinden erişildi.
- Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş* (2.baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Türkoğlu, A. (1997). *Eğitim birimine giriş*. Ankara: Memleket.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Üstüner, M. (2005). *Eğitimin felsefi temelleri*. Toprakçı, E.(Ed.) *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*
- Yazıcı, T. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 251-264 . doi: 10.17556/erziefd.297741
- Yılmaz, K., Altunkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1)
- Zierer, K. (2009). On the historical oblivion of August Hermann Niemeyer, a classic author on education. *The Journal of Educational Thought* 43(3), 197-222

## SUMMARY

### **Purpose**

*Educational Philosophy is defined as the whole of thoughts and beliefs that reveal the framework of education and shape the practices of teachers (Kauchak & Eggen, 2011). Therefore, with this aspect, it constitutes a basis for the handling of educational issues (Conti, 2007; Elias & Merriam, 1995). From this aspect and from a broader perspective, the philosophy of education has a primary responsibility in determining the objectives of education, teaching contents, applied methods and techniques, testing situations, and values and attitudes which are aimed to be gained (Baş, 2015; Cevizci, 2015; Fidan & Erden, 1998). Therefore, the educational philosophy determines the roles of teachers, students and even all educators, and it provides a holistic perspective on education (Goodyear & Allchin, 1998).*

*Teachers, with an important role in influencing other components of education, have the power to influence the quality of education and the quality of education is directly proportional to the quality of teachers (Gültekin, 2020). However, when the literature was examined, although the educational philosophy was examined with different variables, no scale was found to directly determine the educational philosophies of teachers. Therefore, the purpose of the scale is to determine the educational philosophies of teachers and educators by using adjective pairs in order to contribute to the efficient continuation of the system as a feedback provider about the educational philosophies of the teachers in the education system.*

### **Method**

*In order to develop a reliable and valid scale to determine teachers' and educators' educational philosophies, the literature was examined. As a result of this step, 7 factors and 35 items which are adjective pairs were revealed. For the content and face validity, views from the experts were received and the pilot scale was prepared with 34 items under 7 factors. The sample of the study consisted of 486 teachers working in public and private schools. For the construct validity of the scale, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were employed, respectively. As a result of EFA and CFA, the scale was confirmed as the model with 7 factors and 32 items according to the compliance index. In order to calculate the internal consistency coefficients of the items to determine the reliability of the scale, Cronbach alpha and one-way analysis of variance were applied.*


**Findings:**

According to the findings, KMO value was found as .967 and Bartlett test value was found as 14833,567 ( $p < 0.01$ ). Those results showed that the structure was appropriate for factor analyses. Regarding the results of EFA, a structure consisting of 32 items and 7 factors was attained, which reveals 76,72% of the total variance. The overall Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale was calculated as .97. Also, CFA was implemented and the results showed that the values of  $\chi^2 = 1022.09$  ( $sd = 345, p > .05$ ) and  $\chi^2 / sd$  (2.96) were below 5 and the RMSEA value which was acquired as 0.058; CFI and GFI fit index which were between 0.90 and 0.96 indicated that the cohesion of the collected data and the structure of the model with its seven factors and 32 items was also confirmed by data.

**Discussion and Conclusion:**

Considering all these results obtained in the study, it can be said that the "The Scale for Determining Educational Philosophy Based on Adjective Pairs for Educators and Teachers", with its seven-factor structure consisting of 32 indicators, is a "valid and reliable scale" to determine the educational philosophies of teachers and educators. It can be suggested that this measurement tool should be used in determining the educational philosophies of teachers, prospective teachers, parents, educational institutions and educational administrators, in determining the educational philosophies of teachers from different branches and in association with different scales.

**ORCID**

Dinçer DEMİR  <https://orcid.org/0000-0003-4805-3593>

Nadir ÇELİKÖZ  <https://orcid.org/0000-0003-3826-0070>

**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, Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.01.2022 tarihli ve 2022.01 no'lu toplantı onayı ile yürütülmüştür.

**Ek 1. Etik Kurul Onay Sayfası**



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi: 25.01.2022**

**Toplantı No: 2022.01**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU**  
**TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr.. Nadir Çeliköz danışmanlığında lisansüstü öğrencisi DİNÇER DEMİR tarafından yapılacak olan "Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi Hakkında Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.







## Özel Yetenekli Öğrencilere ve Eğitimlerine Yönelik Ebeveyn Algıları \* \*\*

### The Perceptions of Parents Towards Gifted Students and Their Education

Furkan ŞİMŞEK<sup>1</sup>, Murat ŞAHİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı Ergenekon İbrahim Şakir İlkokulu, furkan\_simsek24@hotmail.com

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,  
murat.sahin@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 03.01.2023*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel eğitim hizmetleri çerçevesinde eğitim ve öğretim hizmeti alan özel yetenekli öğrenci velilerinin özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi için yapılan bir fenomenoloji çalışmasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemi şeklinde desenlenmiştir. Literatürdeki düşünceler ortaya konularak velilerin algılarının ne yönde olduğu değerlendirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İstanbul ilindeki Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçeleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel eğitim hizmeti alan öğrenci velilerinden 18'i araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde velilerin özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algılarının literatürdeki düşünceler ile uyumlu olmadığı görülmektedir.*

***Anahtar Sözcükler:** Yetenek, Özel Yetenek, Eğitim Algıları*

---

\***Akıntılama:** Şimşek, F. ve Şahin, M. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik ebeveyn algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 475-496.

\*\* Bu araştırma Doç. Dr. Murat ŞAHİN danışmanlığında Furkan ŞİMŞEK'in Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

**ABSTRACT**

*The aim of this research is a phenomenology study examining the perceptions of parents of gifted students who receive education and training services within the framework of special education services in Science and Art Centers affiliated to the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education towards gifted students and their education. The research was designed as a qualitative research method. By presenting the ideas in the literature, the perceptions of the parents were evaluated. Data were collected using a semi-structured interview form. Results were analyzed using descriptive analysis and content analysis. 18 of the parents of students who received special education services in the Science and Art Centers in Atasehir, Kartal and Maltepe districts in Istanbul formed the research group. When the findings obtained according to the research results are evaluated, it is seen that the perceptions of parents towards gifted students and their education are not compatible with the thoughts in the literature.*

**Keywords:** Talent, Special Talent, Education Perceptions

**GİRİŞ**

Özel yeteneklilik kavramı tarihsel süreçte anlayışlar, kültürel değerler ve bilgi birikimi gibi faktörlerle (Altun, 2015) farklı yorumlanmıştır. Bireyler ise özellikle akranları ile karşılaştırılarak yaratıcı düşünce gücü, liderlik kapasitesi, bilişsel beceri ve güzel sanatlar (Çitil, 2020) gibi ayrı branşlarda akranlarından yüksek düzeyde performans sergileyerek (Erdem, 2019) ayrılmışlardır. İlk genel geçer tanımın yapıldığı Marland (1972) raporu ve diğer kurumların tanımları incelendiğinde zeka ve yetenek olarak akranlarından yüksek düzeyde olanlar özel yetenekli (OECD, 2019; PISD, 2017; SDEO, 2014; Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012) olarak nitelendirilmektedir.

Dikkat ederek kavrama (Türk Dil Kurumu, 1998) anlamına gelen algı, parçalar arasından anlamlı bir bütüne ulaşma eylemidir (Merleau-Ponty, 2006). Yaşantılarla edinilen tutumlar (Tavşancıl, 2002) ise bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının (Aronson, Wilson ve Akert, 2012) sistemli olarak düzenlenmesi (Kağıtçıbaşı, 2013) eğilimidir. Tutumlarımız algılarımıza etki etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1998). Tutumlarımız gerçeği anlamlandırmada ve tepki geliştirmede (Myers, 2015) kullandığımız yöntemlerden biridir.

Sosyal psikolojide tutumlar duygu, düşünce ve davranışların birbirini etkilemesini (Myers, 2015) merkeze alır. Duygu ve düşüncelerden hareketle oluşan davranışlar

bireylerin tutumlarını meydana getirmektedir. Geliştirdiğimiz fikirlerde ya da meydana getirdiğimiz tepkilerde tutumlarımız doğrudan etkilidir (Kağıtçıbaşı, 1998). Fikir ve tepkilere bağlanma ya da kabullenme anlamına gelen inanç (TDK,1998) ise bireyin bilişlerini ve nihayetinde algılarını düzenlemektedir (Krech ve Crutchfield, 2007).

Bir topluluk hakkında sahip olduğumuz algılar o topluluk hakkındaki genel bilgilerimizin özetidir. Topluluk hakkındaki bilgilerimiz, fikir ve davranış (Kağıtçıbaşı, 2013) geliştirmemizi ve dolayısıyla tutum oluşturmamızı sağlar. Topluluk hakkında sahip olduğumuz bilgi birikimi ölçüsünde gerçeği sorgulayarak (Aronson, Wilson ve Akert, 2012) algılarımızı şekillendiririz.

Özel yetenekli bireyler belirli bir topluluktur. Bu bireylerin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını genel eğitim ve öğretim hizmetlerinden farklı olarak karşılamak (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) amacıyla sunulan özel eğitim hizmetleri ise belirli bir topluluğa yönelik hizmetlerdir (Çitil, 2017). Dolayısıyla özel yetenekli bireylere ve sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerine yönelik algıların olduğu anlaşılmaktadır.

İnsanların özel yetenekliler ile ilgili yanlış çıkarım ve inanışlarının olduğu (Ataman, 2007) bilinmektedir. Sözelimi Terman'a göre insanların özel yeteneklilerin her zaman için başarılı olacakları (Enç, 1979) inanışı yanlıştır. O özel yeteneklilerin de başarısızlık yaşayabileceğini söyler. IQ'larının yüksek olması ise onları hayatın her alanında başarıya ulaştırmaya yetmemektedir. Bir ya da birkaç branşta yüksek düzeyde performans (TBMM, 2012) sergilemelerini sağlamaktadır. Terman bireyin özel yetenekli olmasını üstün yeteneğe sahip olmaya dayandırmaktadır. Bu özel yeteneğin başarılı olarak ortaya çıkması için özel yetenek alanlarında yüksek düzeyde performans sergilenmesi (Enç, 1979) ve genel yetenek alanları ile desteklenmesi (Çitil, 2018) gerekmektedir.

Özel yeteneklilerin kimsenin yardımı olmaksızın karşılaştıkları sorunlarla zekâ ve yetenekleri sayesinde çözümler getirecekleri inanışı ise bir diğer yanlıştır (Çitil,2020). Ancak özel yeteneklilerde tıpkı normal akranları gibi problemlere karşı çözüm üretemeyebilirler (TBMM, 2012). Dolayısıyla gerektiğinde normal akranları gibi desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Çitil, 2016).



Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel eğitim hizmetleri çerçevesinde eğitim ve öğretim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin velilerinin özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada algıların derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; Creswell, 2013; Neuman, 2006). Araştırmanın amacı olan algıların incelenmesi için kuramsal açıdan fenomenoloji ve etnometodoloji bakış açılarından yararlanılmıştır (Creswell, 2013; Husserl, 2003; Suğur, 2018; Şimşek, 2018; Tezcan, 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Araştırma Grubunun Belirlenmesi**

Araştırma grubu belirlenirken özel yetenekli öğrenci velilerinin algılarını incelemek için olasılıklı olmayan örnekleme (Neuman, 2006) yaklaşımlarından amaçlı örnekleme (Büyüköztürk vd., 2012) yaklaşımı kullanılmıştır (Şıklar ve Özdemir, 2019). Bu doğrultuda İstanbul Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki BİLSEM’lerde eğitim ve öğretim gören özel yetenekli öğrenci velilerine ulaşılarak araştırma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma grubundaki velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılım sağlayan velilerin isimleri ve gereken bilgilerinin gizliliği adına katılımcı veliler V-1, V-2... şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 1.** Araştırma Grubundaki Veliler ile İlgili Bilgiler

Veliler	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Çocuk Sayısı	Başka Özel Yetenekli Çocuk Varlığı	Eğitim Durumu	Meslek	Gelir Durumu
V-1	Kadın	Evli	49	1	Yok	Lisans	Eğitim Danışmanı	5000
V-2	Kadın	Evli	42	2	Var	Lisans	Öğretmen	4500
V-3	Kadın	Evli	37	2	Yok	Lisans	Doktor	16000
V-4	Kadın	Evli	48	1	Yok	Lisans	Yönetici	25000
V-5	Kadın	Evli	46	3	Yok	Lisans	Ev Hanımı	0
V-6	Erkek	Evli	40	2	Var	Lisans	Memur	10000
V-7	Kadın	Evli	40	2	Var	Lisans	Finansçı	11000
V-8	Kadın	Bekar	44	1	Yok	Lisans	Bankacı	8500
V-9	Kadın	Evli	45	1	Yok	Lisans	İnsan Kaynakları	10000
V-10	Kadın	Evli	39	2	Yok	Lise	Ev Hanımı	0
V-11	Erkek	Evli	39	2	Yok	Lise	İşçi	4500
V-12	Kadın	Evli	44	2	Var	Lisans	Öğretmen	6000
V-13	Erkek	Evli	43	1	Var	Lisans	Satış Müdürü	5000
V-14	Kadın	Evli	34	3	Var	Lisans	Memur	6000
V-15	Kadın	Evli	40	1	Yok	Lisans	Memur	4500
V-16	Kadın	Evli	41	2	Yok	Lise	Ev Hanımı	0
V-17	Kadın	Evli	42	2	Yok	Lisans	Öğretmen	6000
V-18	Kadın	Bekâr	42	1	Yok	Lisans	Öğretmen	6000

Tablo 1’de araştırma grubunun 3 kişisini erkek 15 kişisini kadın katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubunun 2 kişisini bekâr 16 kişisini evli katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 34, 37, 41, 43, 45, 46, 48 ve 49 yaşında olan 8

katılımcı, 39 ve 44 yaşında olan 4 katılımcı ve 40 ve 42 yaşında olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma grubu tek çocuk sahibi olan 7 kişi, 2 çocuk sahibi olan 9 kişi ve 3 çocuk sahibi olan 2 kişiden oluşmaktadır. Araştırma grubunun 6 kişisi başka özel yetenekli çocuğa sahip olan, 12 kişisi ise başka özel yetenekli çocuğa sahip olmayan velilerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun 3 kişisi lise mezunu 15 kişisi lisans mezunu olan velilerden oluşmaktadır. Ayrıca insan kaynakları, bankacı, finansçı, satış müdürü, eğitim danışmanı, doktor, yönetici ve işçi olan 8 veli, ev hanımı ve memur olan 6 veli ve öğretmen olan 4 veli araştırma grubunu oluşturmaktadır.

### **Veri Toplanması**

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazındaki ilgili yayın ve çalışmalar incelenmek suretiyle soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular tez danışmanı ve alan uzmanı akademisyenlerin (Özel Eğitim, Sosyoloji, Psikoloji) eleştirileri doğrultusunda amaca yönelik olacak şekilde düzenlenerek yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Mülakat formu üç farklı veli ile görüşülerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde mülakat formunun uygulanabilirliği hakkında tez danışmanının onayı alınarak araştırmaya başlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenen temaların ilişkilendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmesi (Bilgin, 2006) ile yapılan veri analizidir. İçerik analizi ise ulaşılan verilerin kodlanması (Bilgin, 2006) ve bu kodların anlamlandırılması (Tavşancıl ve Aslan, 2001) ile yapılan veri analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler önce kodlanmış sonra bu kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Tüm bulgular sosyolojik alanyazın çerçevesinde yorumlanarak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Özel yetenekliler toplumda yaklaşık yüzde ikilik (Altun, 2015) bir kısım oluşturmaktadır. Ayrıca özel yeteneklerinin yanı sıra hiperaktivite ve öğrenme güçlüğü

(OECD, 2020) gibi engellere sahip olabilirler. Bu durumda yaşlıları onları farklı olarak görebilir ve dışlayabilir. Dolayısıyla veliler çocuklarını gizleme eğilimi gösterebilmektedir. Veliler bu doğrultuda görüşme yapmaya direnç göstermeleri ya da objektif yanıtlar vermemeleri araştırmanın sınırlılığıdır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında İstanbul Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçeleri BİLSEM’lerde eğitim ve öğretim gören özel yetenekli öğrenci velilerine (18 veli) ulaşılarak oluşturulan araştırma grubu ile yapılan görüşmeler ile ulaşılan verilerin ilişkili olanları kategoriler altında kodlanarak değerlendirilmiştir.

Veliler ile yapılan görüşmelerden ulaşılan bulgular kodlanmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Velilerin düşünce ve görüşlerinden aralarında ilişki olduğu görülen 25 farklı algı ile karşılaşmıştır. Bu algılardan “İlgi Alanı”, “Yetenek Alanı” “Farklılık”, “Yetersizlik”, “Destek”, “Destek Eğitim”, “Yönlendirme” “Uzman Desteği”, “Özel Eğitim” ve “Disiplin” algılarının öne çıktığı görülmüştür. Literatür ile ayrıştığı düşünülen algıların en belirgin olanları ise aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.** Özel Yetenekli Öğrencilerdeki Anlamli Farklılıkların Eğitim ve Öğretimlerine Yönelik Etkileri ile İlgili Algılar Kategorisi

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar (f)</b>
Destek	V-1
Olumlu	V-2, V-5, V-8, V-11, V-12, V-13
Sabır	V-3
Rehavet	V-4
Eğitim Felsefesi	V-6, V-16
İstekli	V-7
Yüksek Beklenti	V-9
Süreç Yönetimi	V-10
Farklılık	V-15
Olumsuz	V-14, V-17
Kaynaştırma	V-18

Tablo 2’ye göre velilerin genel algısı özel yetenekli öğrencilerdeki anlamlı farklılıkların eğitim ve öğretimlerine olan etkisinin olumlu yönde olduğu şeklindedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-5: “Olumlu etkiler, ilgi duydukları alanda başarılı olmaları kaçınılmaz.” ve V-12: “Genel olarak olumlu çünkü farkındalığı ve yaratıcılığı diğerlerinden daha çok fazla” gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel yeteneklilerin anlamlı farklılıklarının eğitimlerine olumlu etkilerinin olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 3.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Örgün Eğitim ve Öğretim Hizmeti Almalarına Yönelik Algılar Kategorisi

Kodlar		Katılımcılar
Yeterli		
Yetersiz	Yüksek Kapasite	V-1
	Özel Beceri	V-2
	Köreltici	V-3
	Rehavet	V-4
	Destek Eğitim	V-5, V-9, V-10
	Özel Eğitim	V-6, V-8, V-11, V-12, V-14, V-15, V-16, V-18
	Yetersiz Donanım	V-17

Tablo 3’e göre velilerin genel algısı özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim ve öğretim hizmetlerinden çok destek eğitim ve özel eğitim hizmetleri almaları şeklindedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-6: “BİLSEM gibi eğitim kurumlarında da eğitim almaları gerekli.”, V-8: “Ne kadar yetenekli olursa olsunlar mutlaka özel eğitim almalı” ve V-11: “Araştırma yapabilecekleri ortamlara ihtiyaçları var, atölye ve laboratuvarları olmalı” gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel yeteneklilerin yalnızca genel örgün eğitim ve öğretim hizmeti almalarından çok özel eğitim hizmetlerini öncelemektedirler.

**Tablo 4.** Özel Öğrenme Güçlüğü Görülen Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Hizmeti Almaları İle İlgili Algılar Kategorisi

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar (f)</b>	
Görülür	Detaylara Takılma	V-4
	Akademik Başarı	V-6
	Uzman Desteği	V-9, V-10, V-12
	Gerekli	V-11
	Zihin-Beden Koordinasyonu	V-14
	Tanılama	V-16
	Görülmez	Odaklanma
Çabuk Kavrama		V-8
Yaşantılar		V-7
Gereksiz		V-5
Genellenememe		V-2
Yeterli		V-1

Tablo 4'e göre velilerin genel algısı özel öğrenme güçlüğü görülen özel yetenekli öğrencilerin uzman desteği almalarının gerekliliği yönündedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-9: "Özel öğrenme güçlüğü olan çok çocukla karşılaştım ama uzman desteğiyle çok güzel sonuçlar elde edilebiliyorlar", V-10: "Dikkatleri çok dağınık, etraflarında olanları izliyorlar ve öğrenme güçlüğü çekebiliyorlar kesinlikle uzman desteği gerekli" ve V-12: "Çocuk şayet böyle bir problem yaşıyorsa mutlaka uzman desteği verilmesi gerek" gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler için uzman desteğini önceliklendirmektedirler.

**Tablo 5.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Özel Eğitim Hizmeti Almalarının Gerekliliği ile İlgili Algılar Kategorisi

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımlar (f)</b>
Üretkenlik	V-1
Yeteneklerini Geliştirme	V-2, V-13
Özel Eğitim	V-3, V-4, V-14, V-16, V-18

İleri Seviye	V-5
Eğitim Felsefesi	V-6
Merak	V-7
Kariyer	V-8
Tanılama	V-9, V-12
Dışlanma	V-10
Bakış Açısı	V-11, V-15

Tablo 5'e göre velilerin genel algısı özel yetenekli öğrencilerin aldıkları örgün eğitim ve öğretim hizmetlerinin yanı sıra özel eğitim hizmetleri ile desteklenmesi gerektiği yönündedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-14: "Bence onlar için genel eğitim yetersiz kalır çünkü bazı konularda öğretmenlerinden bile daha çok bilgi sahibi olabiliyorlar", V-16: "Diğer öğrenciler gibi standart değiller onları belirli kalıplara sokamazsınız" ve V-18: "Bu çocuklar özel eğitim almalılar çünkü onlar için farklı dersler farklı müfredatlar gerekli, kapasiteleri oldukça yüksek" gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel yetenekliler için özel eğitimi öncelemektedirler.

**Tablo 6.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanları ve Özel Eğitim Hizmetleri Almaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Algılar Kategorisi

Kodlar	Katılımcılar (f)
Gereklilik	V-1, V-16, V-17
Fayda	V-2, V-3, V-8, V-9, V-13, V-18
Verim	V-4
Yeteneklerin Geliştirilmesi	V-7
Donanım	V-6
Farklı	V-10, V-11, V-15
Tanılama	V-12
İlgi Alanı	V-14

Tablo 6'ya göre velilerin genel algısı özel yetenekli öğrencilerin aldıkları özel eğitim hizmetlerinin yeteneklerini geliştirmesinde faydalı olduğu yönündedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-8: "Özel yeteneği geliştirilmezse bu yetenek körelir ve yok olabilir dolayısıyla yeteneği özel eğitimle desteklenmelidir" ve V-9: "Yetenekleri ancak uzman kişilerin destekleri ile gelişebilir doğru zaman ve uzman

desteği ile başarılı sonuçlar elde edilir” gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel yeteneklilerin yetenek alanlarının özel eğitim ile geliştirilebileceğini düşünmektedirler.

**Tablo 7.** Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Yönelik Beklentileri ile İlgili Algılar Kategorisi

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar (f)</b>
Değer Aktarımı	V-1
Meslek Seçimi	V-2, V-12
Kişisel Gelişim	V-3, V-13
Yüksek Beklenti	V-4
İtibar	V-5
Yetenek Kullanımı	V-6, V-7, V-15
Fayda Sağlama	V-8
Kendini Gerçekleştirme	V-9, V-14, V-18
Hayat Boyu Öğrenme	V-10
Mutluluk	V-11
Eğitim Felsefesi	V-16, V-17

Tablo 7’ye göre velilerin genel algısı özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının geliştirilmesi ile bireylerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri yönündedir. Öyle ki araştırma grubundaki velilerden V-7: “Güzel bir kariyer için yeteneğinin iyi okullarda sağlanan özel eğitimle geliştirilmesi gerekiyor” ve V-15: “Başarılı olması için yeteneğinin üzerine gidilmesi ve olumlu yönde kullanılması lazım” gibi düşüncelere sahiptirler. Dolayısıyla veliler özel yeteneklilerin yetenek alanlarının desteklenmesini öncelikle görmektedirler

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Algı ya da tutumların anlaşılabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlar (Şahin, 2019) incelenmelidir. Çünkü duygu ve düşüncelerden hareketle gelişen tepkilerdeki eğilimler bireylerin algı ve tutumlarını (Myers, 2015) oluşturmaktadır. Dolayısıyla bilişsel süreçlerimizin çoğunda algılarımız etkilidir (Kağıtçıbaşı, 1998).



Bireyler bir topluluğa yönelik düşüncelerini organize şekilde kullanırlar. Topluluk üyelerine ve özelliklerine yönelik anlamlar atfederek genellemeler yaparlar. Neticede bu düşünce ve genellemeler bireylerde o topluluğa karşı algılar (Kağıtçıbaşı, 2013) oluşturmaktadır. Algılar bireylerin o topluluk ile ilgili olduğunu düşündükleri gerçekleri (Aronson, Wilson ve Akert, 2012) kendilerince tanımlamalarını sağlamaktadır.

Özel yetenekliler hızlı öğrenen, yaratıcı düşünce gücü, liderlik kapasitesi, bilişsel beceri, güzel sanatlar ve akademik yetenek gibi alanlarda akranlarından yüksek düzeyde performans sergileyen bireylerdir (Çitil, 2020). Özel eğitim hizmetleri ise gelişimsel özellikleri bakımından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireylerin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için sunulan genel örgün eğitimden farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim hizmetleridir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Tanımlardan hareketle özel yeteneklilerin belirli bir grup ve özel eğitim hizmetlerinin belirli bir gruba yönelik olarak sunulan hizmetler olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algıların olduğu anlaşılmaktadır.

Bireylerin özel yeteneklilere yönelik yanlış algılarının (Ataman, 2007) olduğu bilinmektedir. Nitekim literatür incelendiğinde, özel yeteneklilerin tekil olarak zekâ ya da akademik başarıları ile ilişkilendirildiği (OECD, 2019) ve özel yeteneklilerin yaşayacakları sorunları kimsenin yardımı olmaksızın çözecek kabiliyetlerinin (TBMM, 2012) olduğu düşünceleri hakimdir.

Ebeveynlerin özel yeteneklilerin yalnızca akademik başarılarına odaklanmaları, tıpkı akranlarının ihtiyaçları olan ilgi ve beklentilerinin göz ardı edilmesine (Webb, Gore and Amend, 2007) neden olmaktadır. Bu düşünceler özel yeteneklileri duygusal olarak olumsuz yönde etkilemekte ve sosyal ilişkilerini zayıflatmaktadır (Ataman, 2009).

Ancak özel yeteneklilerde karşılaştıkları problemlere tıpkı normal akranları gibi çözümler getiremeyebilir (OECD, 2019) ve desteğe ihtiyaç duyabilirler (TBMM, 2012). Özel yeteneklilerin mutlak surette başarılı olacakları düşüncesi ise yanlıştır. Özel yetenekliler de başarısızlıkla (OECD, 2019) karşılaşabilirler. IQ'larının yüksek olması ise onların her alanda başarılı olacaklarının göstergesi değildir. Bir ya da birkaç alanda yüksek düzey performans sergilemelerini (OECD, 2019; TBMM, 2012) sağlayabilmektedir. Bilim ya da sanatta yüksek düzey performans sahibi olmak ise özel

yetenek ile ilgilidir. Ancak özel yeteneğin başarılı olarak sergilenebilmesi için yüksek düzey performans (Enç, 1979) ve genel yetenek alanı ile desteklenmelidir (Çitil, 2018). Bu durum ise sunulan eğitim ve öğretim hizmetleri ile ilişkilidir.

Eğitim sisteminin temeli şüphesiz eğitim felsefesidir. 2004 yılında Türkiye’de eğitim felsefesi değişikliğine gidilmiş ve bu doğrultuda eğitim ve öğretim programları, ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme araçları değiştirilmiştir (Kabapınar, 2012). Bu da eğitim sistemi içindeki öğrencilerin rolünü değiştirmiştir. Öğrencilerin yalnızca sayısal derslerde başarılı olmaları artık başarının tek göstergesi değildir (Çitil, 2018). Zekâ ve yetenek alanları birçok faktörü barındıran bütünsel kavramlardır (Gardner, 1999; Gardner, 2004; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004; Sternberg and Robert, 2004). Öğrenciler birden çok branşta bütünsel olarak eğitilmeleri ve bu doğrultuda değerlendirilmeleri (Kabapınar, 2012) gerekmektedir.

Özel yeteneklilere yönelik literatürdeki düşünceler ile kodlanan veli düşüncelerinin uyuşmadığı anlaşılmaktadır. Literatür gözden geçirildiğinde özel yeteneklilerin sayısal derslerde yüksek başarı gösteren, yüksek notlar alan, eğitildiklerinde toplumun elit tabakasını oluşturacak (ÇV, 2004; Enç, 2005; EU, 2016; Kılıç ve Çitil, 2019; MEB, 2019; Özbay, 2019; PISD, 2017; Şirin, 2018) bir kitle oldukları düşüncelerine ulaşılmıştır. Oysa araştırma grubundaki velilerin eğitim seviyeleri ve ekonomik parametreleri de dikkate alınarak değerlendirildiğinde özel yeteneklilere yönelik algıların literatürün aksi yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Veliler sayısal dersleri önceleyen düşünceler yerine akademik alan, güzel sanatlar, yaratıcı düşünme gücü ve liderlik kapasitesi gibi faktörleri bütün olarak değerlendiren algılara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca özel yeteneklilerin değerlendirme araçlarına yönelik düşüncelerinde de literatürden ayrılmışlardır. Veliler öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını ölçen tekil sınavlarla değerlendirilmelerinin aksine onları bütünsel olarak değerlendirebilecek ölçme araçlarının olması gerektiğini düşünmektedir.

Tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda özel yetenekliler için yapılan gelişmelerde niceliksel bir artışın (MEB, 2021) olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim özel yeteneklilik bağlamında ilk eğitim kurumu niteliğindeki yapının (Çitil, 2020; Enç, 2004) bu kültürde kurulması ve sonraki süreçte sağlanan gelişmelere (Enç, 2005; MEB,

2021) karşın veli düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim kurumlar ve hizmetlerinin yetersiz olduğu düşüncesine ulaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırma neticesinde ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde velilerin özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algılarının literatür ile uyumlu olmadığı görülmüştür.

### **Öneriler**

Velilerin algıları göz önünde bulundurulduğunda sıralanacak öneriler aşağıdakiler çerçevesindedir.

- BİLSEM’lerde çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, eğitimler ve sınavlar ile artırılması
- BİLSEM’lerde ders atölye ve materyallerinin niceliksel ve niteliksel olarak geliştirilmesi
- Özel yeteneklilerin ders program ve müfredatlarının içerik ve kazanımlarının zenginleştirilerek geliştirilmesi
- Özel yeteneklilerin üst eğitim kurumlarına geçişlerinde (ortaöğretim, yükseköğretim vb.) düzenlenen ölçme araçlarının niteliklerinin geliştirilmesi
- Özel yetenekli öğrencilerin tanılanma iş ve işlemlerinin iyileştirilmesi

**KAYNAKLAR**

- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehberlik öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. Okhan Gündüz (çev.). İstanbul: Kaknüs
- Ataman, A. (2007). Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler. Eripek S. (Ed.), *Özel Eğitim* içinden (172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Ataman, A. (ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel yasal ve politik gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi*, 143-172. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40518/480017>
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/328023>
- Çitil, M. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 511-524 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/59377/851994>
- Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. Sak U. ve Toraman S. (Ed.), *Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri* içinden (11-45). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- Çitil, M. (2020). Özel yeteneklilerin özellikleri ve gelişimleri. Ataman A. ve Özmen E.R. (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* içinden (159-186). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık
- Çocuk Vakfı (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespit komisyonu ön raporu*. İstanbul. Erişim: <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/17k.pdf>
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Enç, M. (2004) "Enderun", 1.Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. (İkinci Baskı) Ankara: Gündüz Yayınları
- Erdem, Ş. (2019). *Üstün yeteneklilerin iyi oluşunda bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolü*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*, Vickers C.J. (Ed.), Tüzel, M. (Çev.), İstanbul: Enka Okulları
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*, Kılıç, E. (çev.). İstanbul: AlfaYayıncılık
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. Harun Tepe (çev.), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kurumdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Yeni insan ve insanlar (Human and humans)*. İstanbul: Evrim Kitabevi
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Kitabevi
- Kılıç, O., & Çitil, M. (ed.). (2019). *Özel yetenekli öğrencim var*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (2007). *Sosyal psikoloji*. Erol Güngör (çev.). İstanbul: Ötüken Yayınları
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the united states by the U.S. commissioner of education and background papers submitted to the U.S. office of education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Algının önceliği*, Yusuf Yıldırım (çev.). İstanbul: Kabalcı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2019-2020*. Erişim: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/15173608\\_TanYlama\\_KYlavuzu\\_\\_YeYitek\\_Ekli\\_2.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu__YeYitek_Ekli_2.pdf)

- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Erişim: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Özel yeteneklilerin geliştirilmesi daire başkanlığı görevleri*. Erişim: <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *2020 Yılı bilgilendirme raporu*. Erişim: <http://www.meb.gov.tr/>
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji*. Serap Akfırat (çev.), Ankara: Nobel
- Neuman L. W. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar (1-2 Cilt)*. Sedef Özge (çev.), İstanbul: Yayın Odası.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Strength through diversity*. Access: <https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/Sixth-Policy-Forum-Proceedings.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with Special education needs*. Access: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)15&docLanguage=En)
- Özbay, Y. (2019). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *Resmi Gazete: 07.07.2018, sayı: 30471*. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Princeton Independent School District (2017). *Gifted and talented handbook*. Access: <https://www.princetonisd.net/cms/lib/TX01001410/Centricity/Domain/21/Gifted%20and%20Talented%20Handbook%202017.pdf>
- Selçuk, Z., Kayılı H., & Okut, L. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın
- State Department of Education Oklahoma (2014). *Annual report on gifted and talented education*. Access: <https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/documents/files/Annual%20Report%20GT14.pdf>
- Sternberg, R. J. (2004). Introduction to Definitions and Conceptions of Giftedness. R. J. Sternberg (Ed.). *Definitions and conceptions of giftedness*. California: Corwin Press, xxiii-xxv
- Suğur, S. (ed.). (2018). *Modern sosyoloji tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Şahin, M. (2019). *Kurum bakımı altındaki çocuklarda değer oluşumu: Ankara çocuk*

- evleri örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Şıklar, E., & Özdemir, A. (ed.). (2019). *İstatistik II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Şimşek, A. (ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şirin, A. (2018). *Görsel sanatlar alanında üstün (Özel) yetenekli çocukların tanınmasında kullanılacak kriterlerin uzman görüşleriyle belirlenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Erişim: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük cilt 1*. Ankara:TDK
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük cilt 2*. Ankara:TDK
- Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc..
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

## SUMMARY

### **Introduction**

Individuals use their thoughts towards a community in an organized way, and make generalizations by attributing meanings to community members and their characteristics. Consequently, these thoughts and generalizations create perceptions in individuals. Gifted individuals are a peculiar group. Special talents are individuals who learn rapidly and perform at a higher level than their peers. Special education services are educational services that are differentiated and enriched from general formal education to meet the cognitive and social needs of individuals. It is known that individuals have misperceptions about special talents. In fact, there is a prevailing opinion that gifted people are individually associated with their intelligence or academic success and have the ability to solve their problems without help.

### **Aim**

Thereaway, the aim of this study is to examine the perceptions of the parents of gifted students receiving education and training services within the framework of special education services in Science and Art Centers (BİLSEM) affiliated to the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education.

### **Method**

Qualitative research method was used in the research. The theoretical perspectives of phenomenology and ethnomethodology were used to examine perceptions. While determining the research group, purposeful sampling approach was used to examine the perceptions of the parents of gifted students. In agreement with the purpose of the research, a pool of questions was created by examining the relevant publications and studies in the literature. A semi-structured interview form was developed by arranging the questions in a purposeful manner in line with the criticisms of the thesis advisor and field expert academicians (Special Education, Sociology, Psychology). The interview form was conducted by interviewing three different parents. As a result of the pilot application, the research was started with the approval of the thesis advisor about the applicability of the interview form. All the findings were interpreted within the framework of sociological literature and data analysis was carried out using descriptive and content analysis used in qualitative research. The data was obtained through the interviews formed by reaching the parents of gifted students educated and trained in BİLSEM in Istanbul Ataşehir, Kartal and Maltepe districts. The findings which were reached during the interviews with the parents were coded, charted and interpreted.

### **Findings**

As a result, 25 different perceptions were encountered. Among these, it was seen that the perceptions of "Relevance", "Special Education", "Diversity", "Inadequacy", "Support", "Support Education", "Orientation", "Specialist Support", "Special Education" and "Discipline" came to the forward. It is understood that the thoughts of the parents coded with the thoughts in the literature about the gifted do not match. When the literature is reviewed, it has been settled that




*gifted students are a group that shows huge success in numerical courses, gets high grades, and will form the elite layer of the society when they are educated.*

### **Conclusion**

*When the education levels and economic parameters of the parents in the research group are taken into consideration, it is seen that the perceptions towards the gifted are in the opposite direction of the literature and parents have perceptions that evaluate factors such as academic field, fine arts, creative thinking power and leadership capacity as a whole, rather than thoughts that prioritize numerical lessons. Additionally, they differed from the literature in their thoughts on assessment tools of gifted students. Parents think that there should be measurement tools that can evaluate students holistically, rather than single exams. Seeing the historical process, it is understood that the first educational institution in the context of giftedness was established in this culture and there was a quantitative increase in the developments made for the gifted in the following period. Considering the opinions of the parents in the research group, the opinion that private education institutions and services are insufficient is dominant. When the findings were evaluated, it was seen that the perceptions of the parents towards gifted students and their education were not compatible with the literature.*

### **ORCID**

Furkan ŞİMŞEK  <https://orcid.org/0000-0003-2028-8139>

Murat ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-9025-1860>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 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 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve 2021-788 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın

literatür taraması ve veri toplanma kısımlarının yazım süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, ilgili yerlerde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Etik Kurul Onayı Belgesi Ek 1’de sunulmuştur.

**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
22.10.2021	10	2021-788

**KARAR NO:** 2021-788

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Furkan ŞİMSEK' in Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHİN danışmanlığında "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimlerine Yönelik Algılar" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasını içeren 30882 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Furkan ŞİMSEK' in Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHİN danışmanlığında "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimlerine Yönelik Algılar" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

PPS.3. PR.001.1. R0, Mayıs 2019

Sayfa 1 / 1

**Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Temel Alındığı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç, Tutum ve Bilgi Düzeylerine Etkisi\***

**The Effect of Teaching Based on Alternative Measurement and Evaluation Techniques on Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes, and Knowledge Levels toward Measurement and Evaluation**

Halil İbrahim YILDIRIM<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: halily@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 25.08.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 05.04.2023*

**ÖZ**

*Bu araştırma alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, tutum ve bilgilerinin gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntem, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinde 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada bir kontrol, bir deney grubu bulunmaktadır. Veriler Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç, Tutum Ölçeği ve Bilgi Testi ile toplanmıştır. Kontrol grubunda geleneksel ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim, deney grubunda ise alternatif ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda kontrol ve deney grubunun ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi düzeyi anlamlı seviyede artmıştır. Ancak yalnızca deney grubunun ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ve öz-yeterlik inanç düzeyinde anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubunun bilgi, tutum ve öz-yeterlik inanç düzeyleri kontrol grubundan anlamlı seviyede daha yüksektir. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirmenin*

---

\* **Alıntılama:** Yıldırım, H. İ. (2023). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin temel alındığı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, tutum ve bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 497-530.

ölçme değerlendirmeye yönelik tutum, öz-yeterlik inanç ve bilginin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Buna dayanarak öğretim sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarına da yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme ve değerlendirme, Alternatif ölçme ve değerlendirme, Öz-yeterlik inanç, Tutum, Öğretmen adayı

### ABSTRACT

This study was conducted to determine how alternative measurement and evaluation techniques affect pre-service science teachers' development of self-efficacy beliefs, attitudes, and knowledge for measurement and evaluation. The research was carried out with a quasi-experimental method, an experimental design with pretest-posttest control group. The research was applied to 4th grade pre-service science teachers in a state university. There is a control and an experimental group in the study. Data were collected by Self-Efficacy Belief, Attitude Scale and Knowledge Test for Measurement and Evaluation. In the control group, student-centered education based on traditional measurement and evaluation was applied, and in the experimental group, student-centered education based on alternative measurement and evaluation was applied. At the end of the study, the knowledge level of the control and experimental groups about measurement and evaluation increased significantly. However, it was determined that only the experimental group had a significant improvement in the attitude towards measurement and evaluation and self-efficacy belief levels. In addition, the knowledge, attitude and self-efficacy belief levels of the experimental group were significantly higher than the control group. This shows that alternative measurement and evaluation contribute to the development of attitudes, self-efficacy beliefs and knowledge towards measurement and evaluation. Based on this, it can be suggested that alternative measurement and evaluation tools should be included in the teaching process.

**Keywords:** Measurement and evaluation, Alternative measurement and evaluation, Self-efficacy belief, Attitude, Pre-service teacher

## GİRİŞ

Öğretimin gerçekleştirileceği öğrencilerin tanınabilmesi, öğretimi yapılacak içeriğin uygun biçimde tespit edilebilmesi, öğretim sürecinde öğrenme eksiklikleri-güçlüklerinin belirlenebilmesi, öğretim sürecinin konuya, öğrenciye uygun duruma getirilebilmesi, öğrenme-öğretme süreci sona erdiğinde öğrenme seviyesinin saptanabilmesi ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bir bütün olarak çok yönlü bir biçimde değerlendirilebilmesinde ölçme değerlendirmenin rolü oldukça önemlidir. Ölçme değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmeden yukarıdaki faaliyetler gerçekleştirilemez (Tan, 2015; Tekindal, 2017). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Başol, 2015; Beydoğan, 2017; Tekin, 2019). Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretim ve değerlendirmenin birbirine

dönüt vermesi gerekir. Bu işleyişi yönlendiren kişi ise öğretmendir (Çıkrıkçı, 2019). Bu işleyişi gerçekleştirecek öğretmenin sahip olması gereken temel yeterliklerden biri de öğretimde ölçme değerlendirme yeterliği olarak ifade edilebilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2011). Stiggins (1998), Çıkrıkçı (2019) ve Turgut ve Baykul (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ölçme ve değerlendirme yeterliğinin öğretmenlerin temel yeterliklerinden biri haline geldiği vurgulanmıştır. Bu yeterlik Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanmış bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlikler içinde de bulunmaktadır (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacağı dikkate alındığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek tekniklerin amacını ve stratejisini öğrenmesi ve bunları hazırlayarak uygulayabilme becerisine sahip olabilmeleri eğitim fakültesinde kazandırılması zorunlu olan beceriler içinde yer almaktadır (Baştürk, 2014).

Ülkemizdeki ilk, orta ve lise öğretim programları incelendiğinde öğretmenlerden öğretim sürecinde geleneksel ölçme değerlendirme teknikleriyle birlikte öğrenme sürecini de göz önüne alan alternatif bir başka ifadeyle tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin de uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Baştürk, 2014, MEB, 2006). Ayrıca ortaokul öğretim programlarında geleneksel ölçme değerlendirmeye birlikte alternatif ölçme değerlendirmeye de yer verilmesi gereği belirtilmektedir (MEB, 2018). Öğretim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, gelecekte öğretmenlik mesleğini yapacak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmedeki yeterliklere sahip olabilmeleri için, öğretim sürecinde gelenekselle birlikte alternatif ölçme değerlendirme kapsamında yer alan araçların da kullanılması gerektiği söylenebilir.

Literatürde alternatif ölçme değerlendirmenin yalnızca bir doğru yanıtı sahip çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı maddelerin içinde yer aldığı geleneksel ölçme değerlendirme dairesinin dışındaki bütün değerlendirmeleri içeren, yalnızca ürünün değil öğrenme sürecinin de değerlendirildiği, öğrencilerin öğrenme sürecinden sorumlu olduğu ölçme değerlendirme faaliyetleri olarak açıklandığı görülmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Çepni vd., 2007; MEB, 2006). Alternatif ölçme-

değerlendirmede alternatif terimi bir şeyin karşısında bulunmak anlamının aksine, farklı bir seçenek olma anlamına sahiptir. Bu nedenle buradaki alternatif terimi bir ölçme değerlendirme tekniğinin öğrenme-öğretme sürecinin dışında bırakılarak, bu tekniğin yerine başka bir ölçme tekniğinin uygulanması anlamına gelmemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde başarının tespitinde ölçme amacı doğrultusunda ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasıdır. Bu bağlamda ölçme değerlendirme tekniklerinin tamamı birbirinin alternatifidir (Kutlu, 2017, s. 4). Alternatif değerlendirmede amaç öğrencinin bir öğrenme alanı içindeki beceri ve bilgilerini ölçebilmek için öğrenciye o öğrenme alanıyla ilişkili bir görev verilerek, o görevin yapılmasındaki performansı geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan ölçme değerlendirme araçlarıyla ölçmektir (Çepni ve Ayvacı, 2007). Alternatif ölçmede kullanılan araçlar öğrenme ürünüyle birlikte öğrenme sürecini de değerlendirebilen, öğrencilere not verilmesinin dışında öğrenme süreçlerine de katkı sağlayabilen, öğrenmenin gelişimi ve öğrenme eksiklerine ilişkin öğrenciye dönüt verebilen, öğrenciyi merkeze alan teknikleri içine almaktadır (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci). Geleneksel ölçmedeki amaç genellikle öğrenme düzeyinin belirlenmesiyken, alternatif ölçme değerlendirmedeki amaç öğrenme düzeylerinin belirlenmesi yerine öğrenmenin gelişimi, öğrenme eksiklikleri-güçlüklerinin belirlenerek öğrenmenin gelişimine katkı sağlamaktır. Geleceğin öğretmeni olacak eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimlerinde alternatif ölçme değerlendirmenin kullanılması, ölçme değerlendirme araç-tekniklerine yönelik bilgi ve uygulama becerilerinin artmasına, öğrenme eksiklikleri-güçlüklerinin belirlenerek giderilmesine ve böylece ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi-beceri-tutum-öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada da incelenen değişkenler ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi, tutum ve öz-yeterlik inançtır. Bu değişkenlerden biri olan ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerde bulunması gerekli önemli bir özellik olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin doğru bir şekilde ölçme değerlendirmeyi kullanabilmesinde en önemli faktör ölçme değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları bilgi ve uygulama yeterliğidir. Öğretmenin ölçme değerlendirmede belli

seviyede yeterliğe sahip olması, ölçme değerlendirme yöntem-tekniplerini yerinde ve zamanında kullanabilmesiyle olasıdır. Bu nedenle ölçme değerlendirme yeterliğinin kullanılabilmesi, ölçme değerlendirmeye yönelik tutumun olumlu olmasıyla mümkündür (Tezci, 2019). Ölçme değerlendirme öğretim sürecinin devamı ve gelişiminde oldukça önemlidir. Bu kadar önemli bir sürecin en iyi biçimde gerçekleştirilmesinde sürecin uygulayıcısı öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının olumlu olması gerekir (Kuzu, 2016). Ayrıca kişinin bir davranışı gerçekleştirmek için algıladığı kapasite şeklinde açıklanan öz-yeterlik inanç, kişinin istenilen davranışları yapabilmesinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Çünkü öz-yeterlik inanç, bireyin bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmemesine, davranışın devamına, davranışa yönelik motivasyonuna ve performansına etki etmektedir (Kotaman, 2008). Ölçme değerlendirme etkinliklerinin sağlıklı olarak gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin sahip oldukları ölçme değerlendirme yeterlik inanç düzeyinin yüksekliğine bağlıdır (Erdoğan ve Kurt, 2012). Bir başka deyişle öz yeterliği yüksek olan, ölçme değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanabilir (Yenice, Özden ve Alpak-Tunç, 2017). Özetle öğretmenlerin öğrenciyi, öğretimi ve ölçme sonuçlarını değerlendirebilmeleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgiye, beceriye ve olumlu tutuma sahip olarak yetişmesi oldukça önemlidir (Turgut ve Baykul, 2015). Bu durumda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeyinin yüksek olması için ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi, uygulama becerisi, tutum ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerekir. Bu ise öğretim sürecinde yalnızca öğrenme düzeyini belirlemeyi amaçlayan geleneksel ölçme değerlendirmenin kullanılmasından ziyade, öğrenilenlerin uygulanarak beceriye dönüşmesine, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların ve öğrenme eksikliklerinin belirlenerek giderilmesine ve öğrenmeye imkan sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirmenin de geleneksel ölçme değerlendirmeyle birlikte kullanılmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde alternatif ölçme değerlendirmenin lise öğrencilerinin başarısına (Karahan, 2007; Turan Oluk ve Ekmekçi, 2017); ortaokul öğrencilerinin başarılarına



(Abalı Öztürk, 2014; Buluş-Kırıkkaya ve Vurkaya, 2011; Er ve Şaşmaz Ören, 2015; Kantar, 2019; Erdin, 2010; İzgi, 2007; Oğuz Tunç, 2019; Onat Cihanoğlu, 2008; Orhan, 2012; Şeker, 2012; Yunus, 2018), ortaokul öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına (Abalı Öztürk, 2014; Buluş-Kırıkkaya ve Vurkaya, 2011; Er ve Şaşmaz Ören 2015; Kantar, 2019; Onat Cihanoğlu, 2008), ortaokul öğrencilerinin başarılarının kalıcılığına (Abalı Öztürk, 2014; Erdin, 2010; İzgi, 2007; Oğuz Tunç, 2019), ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarına (Abalı Öztürk, 2014) etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda örneklem olarak ortaokul ve lise öğrencilerinin alındığı, bir üniteye yönelik uygulama yapıldığı ve sınırlı sayıda alternatif değerlendirme tekniği kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin çoğunluğuna yer verilmesi ve örnekleme geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının bulunması yukarıdaki çalışmalardan farkını göstermektedir. Literatürde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Yapalak'ın (2009) çalışmasında öğrencilere yaptırılan sunumların öz-akran-grup değerlendirme ve rubriklerle ölçüldüğü görülmektedir. Şenel (2008) portfolyo, performans değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın yer aldığı hizmet içi eğitim programının etkisini fen öğretmenleri üzerinde incelemiştir. Orhan (2007) öz-akran- grup değerlendirme, gözlem formu, rubrik, performans görevlerini kapsayan alternatif değerlendirme tekniklerinin geleneksel değerlendirmeye göre öğretmen adaylarının başarı ve kaygıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Şanlı ve Pınar (2017) performans görevi, proje, öz-akran değerlendirme, bireysel gelişim dosyası, rubriği kapsayan alternatif değerlendirme eğitim programının coğrafya öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yeterlik alguları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yukarıdaki çalışmalarda da sınırlı sayıda alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gozuyesil ve Tanriseven (2017) yaptığı meta analiz çalışmasında alternatif değerlendirmenin başarı üzerindeki etkisinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada da sınırlı sayıda alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı araştırmaların örnekleme alındığı görülmektedir. Bu çalışmanın yukarıdaki çalışmalardan farkı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin tamamına yakınının öğretim sürecinin başından sonuna kadar kullanılması, ölçme

değerlendirme konularının her biriyle ilişkili performans görevlerinin verilmesi, ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin alanlarıyla ilişkili olarak öğretilmesi ve öğrencilerin öğrendiklerinin alanlarıyla ilişkili olacak şekilde fen bilimleri öğretim programındaki üniteye uygulayarak bireysel gelişim dosyası hazırlamaları bir başka deyişle alternatif ölçme değerlendirmenin etkin kullanılmasıdır.

Öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerinin geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçlarıyla ölçülmesi, öğrenciler hakkında doğru kararlar verebilmek, yani objektif değerlendirme yapmayı sağlayarak öğrencileri gelişim gösterebilecekleri alanlara, başarılı ve mutlu olabilecekleri mesleklere yönlendirebilmek için oldukça önem arz etmektedir. Bu konuda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında doğru ve objektif değerlendirme yapabilmeleri ölçme değerlendirme yeterliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliği ise ölçme değerlendirme bilgi, tutum ve öz-yeterlik inançlarına bağlıdır. Bu araştırmada da geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında geçerli, güvenilir, duyarlı, objektif ve yapıcı ölçme değerlendirme yapabilmelerinde önemli bir faktör olan ölçme değerlendirme bilgi, tutum ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin geliştirilmesi amaçlandığından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

## **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada bağımsız değişken olan alternatif ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim ve geleneksel ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretimin bağımlı değişkenler olan ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi,

tutum ve öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada deney grubunda öğrenci merkezli öğretim sürecinde alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, kontrol grubunda ise öğrenci merkezli öğretim sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme araç-teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın başında, sonunda ve araştırmadan sonra (başarı 6 hafta sonra, tutum ve öz-yeterlik inanç 12 hafta sonra) deney ve kontrol grubunun bilgi, tutum ve öz-yeterlik inançları karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca hem deney grubunun hem de kontrol grubunun kendi içinde araştırmanın başındaki, sonundaki ve araştırma tamamlandıktan sonrasındaki bilgi, tutum ve öz-yeterlik inançlarındaki değişim incelenmiştir. Deneysel araştırmalarda bağımlı bir değişkenin bağımsız bir değişken üzerindeki etkisi karşılaştırmalı bir şekilde incelenmektedir. Bu araştırmada da yukarıda açıklandığı gibi bağımsız bir değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesine dayanarak araştırma deneyseldir. Ancak araştırmada bir devlet üniversitesinin dördüncü sınıf şubelerinde okuyan öğrencilerin ders programlarında meydana gelebilecek çakışmalar nedeniyle kura çekimi ile kontrol ve deney grubuna atanması gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle dördüncü sınıftaki mevcut şubelerden iki tanesi herhangi bir değişiklik yapılmadan kontrol ve deney grubu olarak atanmıştır. Şubelerin kontrol ve deney grubuna atanması kura çekimiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma tam deneysel değil yarı deneyseldir. Yarı deneysel modeller öğrencilerin basit seçkisiz yöntemle kontrol ve deney grubuna atamasının yapıldığı gerçek deneysel modellerin uygulanamadığı durumlarda kullanılmaktadır ve bu araştırmaların uygulama geçerliği yüksektir. Ayrıca veri toplama araçlarının uygulama basamağı öncesinde ön test, sonunda son test ve bittikten sonra da izleme testi amacıyla kullanılmasına dayanarak araştırmanın deseni ön test-son test kontrol gruba sahip deneysel desen olarak söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde okuyan fen bilgisi öğretmen adayları araştırmadaki çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmadaki gruplardan deneyde 25, kontrolde ise 24 fen bilgisi öğretmen adayı yer almıştır. Kontrol ve deney grupları Fen

Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf şubelerinden oluşturulmuştur. Şubelerin birisi kontrol diğeri deney grubu olacak şekilde kura çekimi ile saptanmıştır.

### **Örnekleme Yöntemi**

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşmaya kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan örneklemini oluşturmaya başlar ya da maksimum tasarruf sağlayacak bir durum ve örnek üzerinde çalışmasını yürütür. Bu bağlamda araştırmacı dersine girdiği Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nın iki şubesinde öğrenim gören öğrencileri örnekleme dahil etmiştir. Bu şubelerdeki öğrencilerin basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle kontrol ve deney gruplarına atanması öğrencilerin ders programlarındaki yüksek olasılıkta yaşanacak çakışmalar nedeniyle mümkün değildir. Bu nedenle araştırmacı kolayca işbirliği içinde çalışabileceği, iletişim kurabileceği, yönlendirme ve izleme yapabileceği, derslerine girdiği öğrencileri örnekleme almasına dayanarak araştırmada kullanılan örnekleme yönteminin uygun örnekleme olduğu söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Karasar, 2016).

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlik İnanç (ÖDİÖYİ) Ölçeği**

Araştırmada ölçme değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik inanç (ÖDİÖYİ) seviyesinin belirlenebilmesi için Kılınç'ın (2011) geliştirdiği "ÖDİÖYİ Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki seçenek yapısı "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında yer alan beşli likert şeklindedir ve içeriğinde 23 madde bulunmaktadır. Kılınç (2011) tarafından ÖDİÖYİ ölçeğinin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği analizi sonucunda ölçeğin bilgiye dayalı öz yeterlikler ve beceriye dayalı öz yeterlikler şeklinde iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖDİÖYİ ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirliğine ilişkin katsayı 0,96'dır.

**Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum (ÖDİT) Ölçeği**

Araştırmada ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum (ÖDİT) düzeylerini belirlemek için Bryant ve Barnes'in (1997) geliştirdiği, Ozan ve Köse'nin (2013) Türkçe diline uyarladığı "ÖDİT Ölçeği" kullanılmıştır. ÖDİT ölçeğinin seçenek yapısı "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında kalan beş seçenektan oluşan likert şeklindedir ve 31 maddeye sahiptir. ÖDİT ölçeğinin orijinal ve Türkçe diline çevrilmiş formlarının uygulanması sonucunda elde edilmiş puan setleri arasında bulunan ilişki katsayıları 0.70 ve 0.93 arasındadır. Açımlayıcı faktör analizinin uygulanmasıyla ÖDİT ölçeğinin toplam varyansının %47.4'ünün açıklandığı ve maddelerin tamamının ÖDİT ölçeğinin orijinal formunda yer alan alt boyutlar içinde bulunduğu üç faktörden (ilgi-duyuşsal-ders) oluşan bir yapıdan oluştuğu saptanmıştır. Ayrıca ÖDİT ölçeğine doğrulayıcı faktör analizinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar ÖDİT ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulandığını göstermiştir. ÖDİT ölçeğinin test-tekrar test güvenilirliği 0.78'dir.

ÖDİÖYİ ve ÖDİT ölçeklerinde bulunan ifadeler eğer olumlu ise "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinin puanlandırılması 5-4-3-2-1 şeklinde yapılmıştır. Maddelerde yer alan olumsuz ifadelerin puanlandırılmasında ise yukarıda belirtilen seçeneklerin 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanması yapılmıştır. ÖDİÖYİ ve ÖDİT ölçekleri ölçme ve değerlendirme dersini almış 213 öğretmen adayına uygulanarak Cronbach alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. ÖDİÖYİ ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,88 ve ÖDİT ölçeğinin ise 0,85 olarak hesaplanmıştır.

**Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Bilgi (ÖDİB) Testi**

Ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi (ÖDİB) düzeyinin belirlenebilmesi için araştırmacının geliştirdiği ÖDİB Testi uygulanmıştır. ÖDİB testi başlangıçta 5 seçenekli 46 çoktan seçmeli maddeden oluşmuştur. ÖDİB testinde doğru yanıtın 1, yanlış yanıtın 0 puan şeklinde puanlanması gerçekleştirilmiştir. Test kontrol ve deney grubunda işlenen ölçme değerlendirme konularını kapsamaktadır. Testin geçerliği kapsam

geçerliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliğini belirleyebilmek amacıyla öğretim konularını içeren bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Testte yer alan maddeler belirtke tablosuyla incelenmiş ve kapsam geçerliğinin olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca test bir uzman değerlendirme formu ile bir fen eğitimcisi tarafından da incelenmiş ve kapsam geçerliğinin olduğu sonucu teyit edilmiştir. ÖDİB testi çalışma grubunun dışındaki ölçme değerlendirme dersi almış 213 eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altındaki beş madde atılarak, teste 41 maddelik son şekli verilmiştir. Ayrıca ÖDİB testinin nihai halinin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22 kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılımı Shapiro Wilk ve betimsel analizle incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** ÖDİT, ÖDİB ve ÖDİÖYİ Verilerinin Normal Dağılım Analizi

Grup	Değişken	Test	Mod	Medyan	X	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk (p)
Kontrol	ÖDİB	Ön	16,00	16,50	16,96	0,07	-0,85	0,76
		Son	28,00	27,50	27,67	0,16	-1,01	0,40
		İzleme	22,00	22,00	21,33	0,22	-0,79	0,51
	ÖDİT	Ön	106,00	105,00	104,46	0,09	-1,04	0,57
		Son	106,00	106,00	106,54	0,07	-0,86	0,87
		İzleme	102,00	105,00	106,25	-0,12	-0,52	0,86
	ÖDİÖYİ	Ön	74,00	75,00	74,67	-0,16	-0,94	0,52
		Son	74,00	77,50	77,92	0,28	-0,90	0,13
		İzleme	75,00	78,00	77,21	-0,27	-0,82	0,55
Deney	ÖDİB	Ön	18,00	18,00	16,80	-0,10	-0,92	0,71
		Son	36,00	34,00	32,72	-0,27	-1,07	0,22
		İzleme	29,00	29,00	29,16	-0,09	-0,27	0,95
	ÖDİT	Ön	99,00	103,00	103,84	0,05	-1,09	0,41
		Son	125,00	125,00	124,72	-0,23	-0,87	0,68
		İzleme	126,00	126,00	123,64	-0,14	-0,96	0,73
	ÖDİÖYİ	Ön	72,00	74,00	73,80	0,33	-0,69	0,46
		Son	93,00	94,00	94,96	-0,15	-0,97	0,56
		İzleme	91,00	93,00	93,92	-0,18	-1,06	0,28

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde hem kontrol hem de deney grubunun ÖDİT, ÖDİB, ÖDİÖYİ ön, son ve izleme testi puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu, mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu ve Shapiro Wilk analizinin anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu

görülmektedir. Bu durum ÖDİT, ÖDİB, ÖDİÖYİ ön, son ve izleme testi verilerinin normal dağıldığını göstermektedir. Bu sonuca dayanarak araştırma verilerinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubunun ÖDİT, ÖDİB, ÖDİÖYİ puanlarının karşılaştırılmasında “Bağımsız Gruplar t-Testi”, grupların kendi içindeki ön-son-izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında ise tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Farkın olduğu ve anlamlı olduğu analizlerde farkın yönü Bonferroni analiziyle saptanmıştır (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2018). Bonferroni analizi varyansların homojen olması, gözlem sayılarının eşit olması zorunluluğunu gerektirmemesi, gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini kararlı ve I. ve II. tip hata tiplerinden maksimum arınık bir şekilde sonuçlandırabilmesi nedeniyle kullanılmıştır (Miller, 1969 ve Scheffe, 1959’dan aktaran Kayri, 2009). Analiz sonuçlarının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık seviyesi temel alınmıştır. Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde Eta Kare ( $\eta^2$ ) kullanılmıştır.  $\eta^2$  değeri  $0,01 < \eta^2 < 0,06$  kriteri: küçük,  $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$  kriteri: orta,  $0,14 \leq \eta^2$  kriteri: yüksek etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

#### **Araştırmanın Uygulama Basamakları**

Araştırma iki ders saati süren Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersi kapsamında iki şube üzerinde uygulanmıştır. Bu şubelerden birisi kontrol, diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süresi 15 haftadır. Bu sürenin içinde ÖDİT, ÖDİB ve ÖDİÖYİ testlerinin uygulanması yoktur.

Dersler araştırma gruplarında giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümleri halinde oluşturulmuş ve öğrenci merkezli olarak işlenmiştir. Konuların öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunda işlenen konular Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Önemi, Ölçme ve Türleri, Ölçek ve Türleri, Değerlendirme ve Türleri, Hata ve Türleri, Güvenirlik, Geçerlik ve Kullanışlılık, Bloom Taksonomisi’ne Göre Hedef Davranışların Ölçülmesi, Ölçme Araçları ve Özellikleri, Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları, Test Hazırlama Basamakları, Madde Analizi, Güvenilirlik Hesaplama, Ölçme Sonuçlarında İstatistikî İşlemler, Öğrenme Çıktılarını

Değerlendirme ve Not Verme, Fen Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçlarına Örnekler, Fen Eğitiminde Ulusal ve Uluslararası Testler şeklindedir.

### **Deney Grubunda Uygulama**

Deney grubunda alternatif ölçme ve değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim uygulanmıştır. Deney grubunda öğretim sürecinde konular öğrenci merkezli işlenirken, öğretim sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının (portfolyo-performans görevi-öz-akran-grup değerlendirme-dereceli puanlama anahtarı-derecelendirme ölçeği-kelime ilişkilendirme-kontrol listesi-proje-kavram ağı-tanılayıcı dallanmış ağaç-kavram haritası-anlam çözümlene tablosu-v diyagramı-yapılandırılmış grid vb.) kullanımına yer verilmiştir. Deney grubundaki öğretim sürecinde dersin giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini, kavram yanlışlarını öğrenebilmek, konuya ilgi çekebilmek amacıyla yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ya da hatalı gösterimler içeren yapılandırılmış kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümlene tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid verilerek öğrencilerin bunları doldurmaları istenilmiştir. Bu ölçme değerlendirme araçlarına verilen cevaplara ilişkin öğrencilerin fikirleri yargılanmadan alınmıştır. Böylece öğrencilerin öğretimi yapılacak konulara yönelik ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca kavram karikatürleri sayesinde hem konuya ilgi çekilmiş hem de kavram yanlışları hakkında bilgi edinilmiştir. Belirtilen ölçme değerlendirme araçlarından elde edilen öğrencilerin ön bilgileri, hazır bulunuşlukları ve kavram yanlışları sayesinde dersin gelişme aşaması için konuların öğretiminde yapılan planlamalarda bu eksiklerin giderilmesine yönelik değişikliklere gidilmiştir.

Dersin gelişme aşamasında öğretimi yapılan konulara ilişkin problem senaryolarından yola çıkarak konuların öğretimi öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretim sürecinde öğrenme güçlükleri-öğrenme eksiklerini belirleyebilmek için yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümlene tablosu ve v diyagramı kullanımına yer verilmiştir. Belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarından alınan dönütler sayesinde öğretimi yapılan konular öğretmen adaylarının öğretmenlik alanlarıyla ilişkilendirilerek,



örnekler verilerek, öğrendiklerini uygulayabilecekleri performans görevleriyle öğrenme eksiklikleri ve kavram yanlışları giderilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri performans görevleri öz/akran/grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi kullanılarak öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerine ölçme ve değerlendirme dersinde işlenen her bir konuyla ilgili performans görevleri verilerek bir alternatif ölçme değerlendirme tekniği olan bireysel gelişim dosyası hazırlamaları istenilmiştir. Bu amaçla fen bilimleri dersi öğretim programından her bir öğrenciye bir ünite verilmiş ve ölçme değerlendirme konularıyla ilişkili performans görevlerini alanlarıyla ilişkili olarak bu üniteye yönelik hazırlamaları istenilmiştir. Bireysel gelişim dosyası içinde Ölçme Türlerine Örnek Verme, Ölçek Türlerine Örnek Verme, Ölçmede Hata Türlerine Örnek Verme, Değerlendirme Türlerine Örnek Verme, Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamaklarına Yönelik Madde Yazma, Çoktan Seçmeli-Doğru-Yanlış-Kısa Cevaplı-Eşleştirme Madde Türlerinde Kusurlu Madde ve Düzeltilmiş Madde Yazma, Geleneksel Ölçme Değerlendirme Araçlarının Hazırlanması, Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Hazırlanması, Hazırlanan Veri Seti İçin Madde Analizi, Hazırlanan Veri Seti İçin Güvenilirlik Hesaplama gibi performans görevleri bulunmaktadır. Bu performans görevleri öğretim sürecinde konuların işlenme sırasına göre verilmiş, performans görevlerinin büyük bir bölümü öğretim sürecinde öğrenciler tarafından hazırlanmış ve öğrencilere geri dönüt sağlanmıştır. Performans görevleri öğrencilerle birlikte incelenerek öğrencilerin öğrenme eksikliklerini görmeleri sağlanmış, performans görevlerindeki eksikliklerin tamamlanmasına yönelik yönlendirmeler yapılmış ve bir sonraki dersin öğretim sürecinde bu eksiklikler giderilmeye çalışılarak geri dönüt verilmiştir.

Dersin sonuç aşamasında ise dersin gelişme aşamasında kullanılan problem senaryolarından yola çıkılarak öğrencilerin öğretimi yapılan konulara ilişkin genellemelere ulaşmaları sağlanmıştır. Bu aşamada da dersin gelişme aşamasında kullanılan ölçme değerlendirme araçları aynı amaçlarla kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından da öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik öğretimi

yapılan konulara ilişkin öğrencilerin alanlarıyla ilişkilendirmeler, açıklamalar ve örnekler verilerek bu öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Dersin değerlendirme aşamasında öğrenme düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu, V diyagramı kullanımına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri öz/akran/grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi kullanılarak öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Dersin giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümlerinde öğretim sürecinde yukarıda belirtilen alternatif ölçme-değerlendirme araçları, konunun özelliğine ve amaca uygun olanları kullanılmıştır. Veri toplama araçları son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

### **Kontrol Grubunda Uygulama**

Kontrol grubunda geleneksel ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim kullanılmıştır. Kontrol grubunda konular deney grubuna paralel bir şekilde öğrenci merkezli olarak araştırmacı tarafından işlenirken, öğretim sürecinde yalnızca geleneksel ölçme değerlendirme araçları (çoktan seçmeli/kısa cevaplı/uzun cevaplı/doğru-yanlış/boşluk doldurma/eşleştirmeli test) uygulanmıştır.

Kontrol grubunda dersin giriş bölümünde öğretim sürecinde öğretmen adaylarının ön bilgisini ve hazır bulunuşluk seviyesini belirleyebilmek amacıyla geleneksel ölçme değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme değerlendirme araçlarına verilen cevaplara ilişkin öğrencilerin fikirleri yargılanmadan alınmıştır. Böylece öğrencilerin öğretimi yapılacak konulara yönelik ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir.

Dersin gelişme aşamasında öğretimi yapılan konulara ilişkin problem senaryolarından yola çıkarak konuların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretim sürecinde öğrenme güçlükleri-öğrenme eksiklerini belirleyebilmek için geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına yer verilmiştir. Belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarından alınan dönütler sayesinde öğretimi yapılan konular

alanlarıyla ilişkilendirilerek, örnekler verilerek ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri problemlerle öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Dersin sonuç aşamasında ise dersin gelişme aşamasında kullanılan problem senaryolarından yola çıkılarak öğrencilerin öğretimi yapılan konulara ilişkin genellemelere ulaşmaları sağlanmıştır. Bu aşamada da dersin gelişme aşamasında kullanılan ölçme değerlendirme araçları aynı amaçlarla kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından da öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik öğretimi yapılan konulara ilişkin öğrencilerin alanlarıyla ilişkilendirmeler, açıklamalar ve örnekler verilerek öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Dersin değerlendirme aşamasında öğrenme düzeyini belirleyebilmek amacıyla geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Dersin giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümlerinde öğretim sürecinde yukarıda belirtilen geleneksel ölçme değerlendirme araçları, konunun özelliğine ve amaca uygun olanları kullanılmıştır. Veri toplama araçları son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

#### **Araştırmanın Etik Kurallara Uygunluğu**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde açıklanan kuralların tamamına uyulmuştur. “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” bölümündeki eylemler gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 07.04.2020 tarih 91610558-604.01.02 sayı numarası ile alınmıştır. Etik Kurul Onay Belgesi Ek 1’de sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Araştırma gruplarındaki öğrencilerin deneysel uygulamanın başlangıcında ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ düzeylerinin denkliği incelenerek sonuçları Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ Öntest Puanlarının Karşılaştırılması İçin Bağımsız Gruplar t-Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
ÖDİB	Deney	25	16.80	7.29	47	0.08	0.94
	Kontrol	24	16.96	6.60			
ÖDİT	Deney	25	103.84	15.34	47	0.15	0.88
	Kontrol	24	104.46	14.70			
ÖDİÖYİ	Deney	25	73.80	10.13	47	0.33	0.75
	Kontrol	24	74.67	8.31			

Tablo 2'deki bulgularda deney ve kontrol grubunun ÖDİB ( $t_{(47)}= 0.08$ ;  $p>.05$ ), ÖDİT ( $t_{(47)}= 0.15$ ;  $p>.05$ ) ve ÖDİÖYİ ( $t_{(47)}= 0.33$ ;  $p>.05$ ) öntest puanları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 3'tedir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin Bağımsız Gruplar t-Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
ÖDİB	Deney	25	32.72	5.84	47	-2.79	0.008	0.14
	Kontrol	24	27.67	6.84				
ÖDİT	Deney	25	124.72	14.78	47	-4.39	0.001	0.29
	Kontrol	24	106.54	14.16				
ÖDİÖYİ	Deney	25	94.96	11.59	47	-5.27	0.001	0.37
	Kontrol	24	77.92	11.04				

Tablo 3'teki bulgular yorumlandığında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ÖDİB ( $t_{(47)}= -2.79$ ;  $p <.05$ ), ÖDİT ( $t_{(47)}= -4.39$ ;  $p <.05$ ) ve ÖDİÖYİ ( $t_{(47)}= -5.27$ ;  $p <.05$ ) son test puanları arasında deney grubunun lehinde anlamlı fark olduğu söylenebilir. ÖDİB ( $\eta^2=0.14$ ), ÖDİT ( $\eta^2=0.29$ ) ve ÖDİÖYİ ( $\eta^2=0.37$ ) için etki büyüklüğünün seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Deney ve kontrol grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ izleme testi puanlarının karşılaştırılmasının sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması İçin Bağımsız Gruplar t-Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
ÖDİB	Deney	25	29.16	6.20	47	-4.11	0.001	0.26
	Kontrol	24	21.33	7.12				
ÖDİT	Deney	25	123.64	15.75	47	-3.86	0.001	0.24
	Kontrol	24	106.25	15.81				
ÖDİÖYİ	Deney	25	93.92	12.62	47	-4.58	0.001	0.31
	Kontrol	24	77.21	12.95				

Tablo 4'teki bulgular yorumlandığında deneysel işlemde sonra (ÖDİB için 6 hafta, ÖDİT ve ÖDİÖYİ için 12 hafta sonra) deney ve kontrol grubunun ÖDİB ( $t_{(47)} = -4.11$ ;  $p < .05$ ), ÖDİT ( $t_{(47)} = -3.86$ ;  $p < .05$ ) ve ÖDİÖYİ ( $t_{(47)} = -4.58$ ;  $p < .05$ ) izleme testi puanları arasında meydana gelen farkın anlamlı ve deney grubunun lehinde olduğu söylenebilir. ÖDİB ( $\eta^2 = 0.26$ ), ÖDİT ( $\eta^2 = 0.24$ ) ve ÖDİÖYİ ( $\eta^2 = 0.31$ ) için etki büyüklüğünün seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Deney grubunun ÖDİB testlerinin karşılaştırılma sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun ÖDİB Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	16.80	7.29	Denekler arası	2190.480	24	91.270			2-1
2	Son	24	32.72	5.84	Ölçüm	3490.747	2	1745.373	101.191	0.001	3-1
3	İzleme	24	29.16	6.20	Hata	827.920	48	17.248			2-3
					Toplam	6509.147					

Tablo 5'deki bulgulara göre deney grubundaki öğretmen adaylarının ÖDİB ön, son ve izleme testi puanları arasındaki fark anlamlı seviyededir ( $F_{(2,48)} = 101.191$ ;  $p < .05$ ). Bonferroni analizi sonucunda anlamlı farkın yönünün öntest ile son test arasında son testin lehinde, izleme testi ile ön test arasında izleme testi lehinde, son test ile izleme testi arasında son test lehinde olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün ( $\eta^2 = 0.81$ ) seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Kontrol grubunun ÖDİB ön-son-izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol grubunun ÖDİB Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	16.96	6.60	Denekler arası	2620.986	23	113.956			2-1
2	Son	24	27.67	6.84	Ölçüm	1391.361	2	695.681	51.396	0.001	3-1
3	İzleme	24	21.33	7.12	Hata	622.639	46	13.536			2-3
					Toplam	4634.986					

Tablo 6’daki bulguların incelendiğinde kontrol grubunun ÖDİB ön, son ve izleme testi puanları arasında oluşmuş farkların anlamlı seviyede olduğu söylenebilir ( $F_{(2-46)}=51.396$ ;  $p<.05$ ). Bonferroni analizi sonucunda anlamlı farkın yönünün ön test ile son test arasında son test lehinde, izleme testi ile ön test arasında izleme testi lehinde, son test ile izleme testi arasında son test lehine olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.69$ ) seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Deney grubunun ÖDİT testlerinin karşılaştırılma sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Deney Grubunun ÖDİT Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	103.84	15.34	Denekler arası	14368.667	24	598.694			
2	Son	24	124.72	14.78	Ölçüm	6909.840	2	3454.920	67.100	0.001	2-1
3	İzleme	24	123.64	15.75	Hata	2471.493	48	51.489			3-1
					Toplam	23750.000					

Tablo 7’deki bulgular deney grubundaki öğretmen adaylarının ÖDİT ön, son ve izleme testi puanlarının arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(2-48)}= 67.100$ ;  $p<.05$ ). Bonferroni analizi sonucunda anlamlı farkın yönünün öntest ile son test arasında, son test lehinde ve izleme testi ile ön test arasında izleme testi lehinde meydana gelmiştir. Etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.74$ ) seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Kontrol grubunun ÖDİT testlerinin karşılaştırılmasının sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubunun ÖDİT Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	104.46	14.70	Denekler arası	11072.167	23	481.399			
2	Son	24	106.54	14.16	Ölçüm	61.083	2	30.542	0.330	0.721	-
3	İzleme	24	106.25	15.81	Hata	4256.250	46	92.527			
					Toplam	15389.500					

Tablo 8’deki bulgulara dayanarak kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ÖDİT ön, son ve izleme testi puanlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı ifade edilebilir ( $F_{(2,46)} = 0.330$ ;  $p > .05$ ).

Deney grubunun ÖDİÖYİ testlerinin karşılaştırılma sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9.** Deney Grubunun ÖDİÖYİ Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	73.80	10.13	Denekler arası	7911.813	24	329.659			
2	Son	24	94.96	11.59	Ölçüm	7113.680	2	3556.840	107.310	0.001	2-1
3	İzleme	24	93.92	12.62	Hata	1590.987	48	33.146			3-1
					Toplam	16616.480					

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun ÖDİÖYİ ön, son ve izleme testi puanlarının arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ( $F_{(2,48)} = 107.310$ ;  $p < .05$ ). Bonferroni analizi sonucunda anlamlı farkın yönünün öntest ile son test arasında, son test lehinde ve izleme testi ile ön test arasında, izleme testi lehine olduğu saptanmıştır. Etki büyüklüğünün ( $\eta^2 = 0.82$ ) seviyesi yüksektir (Cohen, 1988).

Kontrol grubunun ÖDİÖYİ testlerinin karşılaştırılma sonuçları Tablo 10’dadır.

**Tablo 10.** Kontrol Grubunun ÖDİÖYİ Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Analizi

Test No	Test	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1	Ön	24	74.67	8.31	Denekler arası	4455.319	23	193.710			
2	Son	24	77.92	11.04	Ölçüm	140.194	2	70.097	0.851	0.434	-
3	İzleme	24	77.21	12.95	Hata	3789.806	46	82.387			
					Toplam	8385.319					

Tablo 10'daki bulgulara göre kontrol grubunun ÖDİÖYİ ön, son ve izleme testi puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığı ifade edilebilir ( $F_{(2,46)} = 0.851$ ;  $p > .05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın başında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ÖDİT, ÖDİÖYİ ve ÖDİB yönünden benzer düzeyde ve denktir. Araştırmanın sonunda ve araştırmadan 6 hafta sonra deney grubunun ÖDİB puanları kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir. Her iki sonuç için etki büyüklüğü yüksektir. Kontrol ve deney grubunun araştırmanın sonunda ÖDİB puanları anlamlı seviyede yükselmiştir. Ancak bu artışın her iki grupta da araştırmadan 6 hafta sonra korunmadığı görülmüştür. Bu durum başarının 6 hafta gibi kısa bir sürede düşüş gösterebilecek bilişsel bir özellik olmasıyla açıklanabilir. Kontrol ve deney grubunun ÖDİB puanları için etki büyüklüğü yüksek seviyededir. Kontrol ve deney grubunun ikisinde de ÖDİB puanlarının anlamlı seviyede yükselmesi geleneksel ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretim ve alternatif ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretimin ÖDİB'in artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum her iki grupta da öğrenci merkezli öğretimden, öğretimi yapılan konuların bir bölümünü ilk kez öğrenmelerinden ve öğretim sürecinde kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ancak araştırmanın sonunda ve araştırmadan 6 hafta sonra deney grubunun ÖDİB puanlarının kontrol grubundan anlamlı biçimde yüksek olması, kontrol ve deney grubunun ikisinde de uygulanan öğrenci merkezli öğretim ya da öğretimi yapılan konuların bir bölümünün öğrenciler tarafından ilk kez öğrenmeleriyle



değil, deneysel işlemlerde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılığıyla açıklanabilir. Buna dayanarak alternatif ölçme değerlendirmenin ÖDİB puanlarının gelişiminde anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç alternatif ölçme araçlarından bireysel gelişim dosyasında öğretmen adaylarının öğrendikleri konularla ilgili öğrendiklerini uygulayabilecekleri performans görevleri hazırlamaları, bu performans görevlerinin öz-akran-grup değerlendirme, dereceli puanlama ya da derecelendirme ölçekleri yoluyla değerlendirilerek öğrenme eksikliklerine yönelik geri dönütler verilmesi ve öğrenme eksikliği-güçlüklerinin giderilerek öğrenmeye katkı sağlamasıyla açıklanabilir. Literatüre göre alternatif ölçme değerlendirmenin bilgi düzeyinin gelişimine olumlu katkısı vardır. Örneğin Orhan (2007), Yapalak (2009), Şenel (2008) alternatif değerlendirme öğretmen adaylarının ÖDİB puanlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki sonuçlar bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ancak yukarıdaki çalışmalarda sınırlı sayıda alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın farkı alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çoğunluğunun öğretimin başından sonuna kadar kullanılması, ölçme konularının her biriyle ilişkili performans görevlerinin verilmesi, ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin alanlarıyla ilişkili olarak öğretilmesi ve öğrencilerin öğrendiklerinin alanlarıyla ilişkili olacak şekilde fen bilimleri öğretim programındaki bir üniteye uygulayarak bireysel gelişim dosyası hazırlamaları bir başka deyişle alternatif ölçme değerlendirmenin kullanılmasıdır. Ayrıca bu çalışmada izleme testi ile öğrenilenlerin kalıcılığının araştırılması yukarıdaki çalışmalardan bir başka farkını oluşturmaktadır. Literatürde Karahan (2007), Turan Oluk ve Ekmekçi (2017) alternatif ölçme ve değerlendirmenin lise öğrencilerinin bilgi düzeylerine; Abalı Öztürk (2014), Buluş-Kırıkkaya ve Vurkaya (2011), Er ve Şaşmaz Ören (2015), Kantar (2019), Oğuz Tunç (2019), Onat Cihanoğlu (2008), Orhan (2012), Yunus (2018) ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerine; Abalı Öztürk (2014), Oğuz Tunç (2019), Orhan (2012) ortaokul öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılığına; Gozuyesil ve Tanriseven (2017) meta analiz çalışmasında başarı üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen çalışmalar bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ancak yukarıdaki çalışmalarda da sınırlı sayıda alternatif ölçme değerlendirme tekniği kullanılırken, bu

çalışmada alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin çoğunluğuna yer verilmiştir. Erdin (2010), Şeker (2012) ise alternatif değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeye göre bilgi düzeyini geliştirmede anlamlı fark oluşturmadığını saptamıştır. Erdin (2010) bireysel gelişim dosyası, Şeker (2012) performans görevi, öz-akran-grup değerlendirme kullanmıştır. Belirtilen çalışmalarda sınırlı sayıda alternatif ölçme-değerlendirme tekniğine yer verilmiştir. Bu durum belirtilen çalışmalarla bu çalışma arasındaki farkı açıklamaktadır.

Araştırmanın sonunda ve araştırmadan 12 hafta sonra deney grubunun ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanları kontrol grubundan anlamlı seviyede yüksektir. Kontrol grubunun araştırma öncesindeki, sonundaki ve araştırmadan 12 hafta sonrasındaki ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanlarında anlamlı bir değişim gerçekleşmemiştir. Bu sonuç geleneksel ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretimin ÖDİT ve ÖDİÖYİ'nin gelişiminde etkili olmadığını göstermektedir. Deney grubunun araştırma sonundaki ve araştırmadan 12 hafta sonrasındaki ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanları anlamlı biçimde yükselmiştir. Deney grubunun araştırmanın sonundaki ve araştırmadan 12 hafta sonrasındaki ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanları ise benzer düzeydedir. Bu sonuç alternatif ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretimin ÖDİT ve ÖDİÖYİ'nin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrenci merkezli öğretimden, öğrencilerin öğretimi yapılan konuların bir bölümünü ilk kez öğrenmelerinden ve öğretim sürecinde kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ancak araştırmanın sonunda ve araştırmadan 12 hafta sonra deney grubunun ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanlarının kontrol grubundan yüksek olması, araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılığıyla açıklanabilir. Bu durum alternatif ölçme değerlendirmenin ÖDİT ve ÖDİÖYİ'nin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Abalı Öztürk (2014) öz-akran-grup değerlendirme, günlük tekniklerinden, Buluş-Kırkkaya ve Vurkaya (2011) yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, tahmin-gözlem-açıklama tekniklerinden, Kantar (2019) kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, poster tekniklerinden, Er ve Şaşmaz Ören (2015) kavram haritası, kavram karikatürü, anlam

çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, bulmaca, poster ve günlük tekniklerinden, Onat Cihanoğlu (2008) öz-akran değerlendirme tekniklerinden oluşan alternatif değerlendirmenin derse yönelik tutum üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Yukarıdaki çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak yukarıdaki çalışmalarda sınırlı sayıda alternatif ölçme değerlendirme araç-teknikğine yer verilmiştir. Şanlı ve Pınar (2017) alternatif değerlendirme programının ÖDİÖYİ'yi olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Abalı Öztürk (2014) alternatif değerlendirmenin geleneksele göre 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öz-yeterlik inancını arttırdığını belirlemiştir. Buldur (2009) alternatif değerlendirmeye ilişkin eğitimin, ÖDİÖYİ'yi arttırdığını saptamıştır. Bu çalışmanın yukarıdaki çalışmalardan farkı öğretim sürecinin tamamında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hem kullanarak hem de öğretmen adaylarının performans görevleri-bireysel gelişim dosyası hazırlamaları ve bunların öz/akran/grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri ile değerlendirilmesiyle alternatif ölçme-değerlendirmenin etkin kullanılmasıdır.

Özetle araştırmada ÖDİB seviyesinin gelişiminde geleneksel ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretim ve alternatif ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretim etkiliyken, ÖDİT ve ÖDİÖYİ'nin gelişiminde yalnızca alternatif ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretimin etkili olduğu saptanmıştır. Alternatif ölçme değerlendirmeyi temel alan öğrenci merkezli öğretim sürecinde ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ'nin gelişimi, öğrenci merkezli öğretimden, öğretimi yapılan konuların bir bölümünü ilk kez öğrenmelerinden ve öğretim sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinden kaynaklanmış olabilir. Ancak deney grubunun ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ son-izleme testi puanlarının kontrol grubundan anlamlı seviyede yüksek olması, deneysel işlemde kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımlarının farklılığıyla açıklanabilir. Çünkü kontrol grubunda geleneksel ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim, deney grubunda ise alternatif ölçme değerlendirmenin temel alındığı öğrenci merkezli öğretim uygulanmış, ölçme değerlendirme yaklaşımının dışında kontrol ve deney grubunda aynı araştırmacı

tarafından öğretim süreci aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu durum alternatif ölçme değerlendirilmenin ÖDİB, ÖDİT ve ÖDİÖYİ puanlarının gelişiminde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonucun nedeni; alternatif değerlendirmede bir öğrenme alanıyla ilgili verilen performans görevini gerçekleştirme sürecinde bilgi ve becerilerin ölçülmesinin esas alınması, öğretimi amaçlanan konuların portfolyodaki performans görevleri sayesinde uygulamalı olarak öğrenilmesi, sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine imkan vermesi, geri dönütlere önem vermesi, öğrencinin kendi gelişimini de değerlendirmesine imkan sağlaması, ölçme değerlendirme sürecinde öğrencinin de aktif olması şeklinde açıklanabilir. Alternatif ölçme değerlendirme geleneksel ve standart testlerin dışında kalan, sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine imkan veren, öğrenciye verilen bir görevin yapılması sürecinde öğrenme güçlük-eksiklerinin belirlenmesine ve bunların giderilerek öğrenmeye katkı sağlayan, bilginin hatırlanması ile birlikte uygulanmasını da değerlendiren, ürüne verilen önem kadar beceri ve performans gelişimine önem veren, her bir birey için “Ne idi?”, “Ne oldu?”, “Ne Olacak?” durumuna bakan, geri dönütlere önem veren, öğrencinin kendini, arkadaşlarını değerlendirmesine izin veren tekniklerdir. Tanımda da görüldüğü gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri bir öğrenme-öğretme yaklaşımı-yöntemi-teknikliği olmamasına rağmen, bilgi, tutum ve öz-yeterlik inancın gelişimine katkısı, alternatif ölçme değerlendirmede öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinimsel beceri-özelliklerini kullanabilecekleri, geliştirebilecekleri, öğrendiklerini uygulayabilecekleri, öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirebilecekleri görevler verilmesi ve bu görevlerin yapılma sürecinde öğrenme güçlüklerinin-eksiklerinin belirlenerek bunların giderilmesine katkıda bulunmasıyla açıklanabilir. Geleneksel değerlendirmede öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel beceri-özelliklerini kullanabilecekleri, geliştirebilecekleri, öğrendiklerini uygulayabilecekleri, öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirebilecekleri görevler verilmemektedir. Bu durum öğrenilenlerin uygulanamamasına, öğrenilenlerin yaşamla ilişkilendirilememesine, öğrenme zorluklarının-eksikliklerinin tam anlamıyla belirlenememesi ve bunların tam anlamıyla giderilememesine yol açmaktadır. Bu durum araştırma sonuçlarını açıklayabilir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında ortaokul fen öğretim programındaki ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak vurgulanan ve fen öğretim sürecinde fen bilgisi öğretmen adayları tarafından kullanılması gerektiği belirtilen geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin mesleki yaşamda kullanılabilmesi için ölçme değerlendirme yeterliklerinin olması gerekir. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliğine sahip olabilmeleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi, beceri, tutum ve öz-yeterlik inanca sahip olmaları gerekir. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeyle ilişkin bilgi, beceri, tutum ve öz-yeterlik inanca sahip bir şekilde mesleki yaşamlarında ölçme değerlendirmeyi kullanabilmeleri için, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi, tutum ve öz-yeterlik inancın gelişimine katkı sağlayan alternatif ölçme değerlendirme araçlarının da kullanılması gerektiği söylenebilir.

**KAYNAKLAR**

- Abalı Öztürk, Y. (2014). *Beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Beydoğan, H. Ö. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Buluş-Kırıkkaya, E., & Vurkaya, G. (2011). Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 985-1004.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çepni, S., & Ayvacı, H. Ş. (2007). Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları. S. Çepni (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s. 390-406). Ankara: Pegem.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., & Gündoğdu, K. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Çıkrıkçı, R. N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Er, Ö., & Şaşmaz Ören, D. D. (2015). Fen ve teknoloji dersi 7.sınıf “ışık” ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 135-163.

- Erdin, Y. (2010). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının verimli çalışma alışkanlıkları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Gozuyesil, E., & Tanriseven, I. (2017). A Meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 37-56.
- İzgi, Ü. (2007). *Fen eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sınav kaygısına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil.
- Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 81-93.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem.
- Kuzu, B. S. (2016). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuz Tunç, H. (2019). *Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgilerde başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Onat Cihanoğlu, M. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ozan, C., & Köse, E. (2013). Adaption of attitude toward educational measurement inventory (ATEMI) to Turkish. *e-International Journal of Educational Research*, 4(2), 29-47.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 21-39.
- Şeker, F. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tutum ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tan, Ş. (2015). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.



- Tekindal, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Tezci, İ. H. (2019, Mayıs 2-4). *Öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme tutum ölçeği geliştirme çalışması* [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, Türkiye.
- Turan Oluk, N., & Ekmekçi, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-199.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenice, N., Özden, B., & Alpak Tunç, G. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397.
- Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

## SUMMARY

*This study was conducted to determine how alternative measurement and evaluation techniques affect pre-service science teachers' development of self-efficacy beliefs, attitudes, and knowledge for measurement and evaluation.*

*The research was carried out with a quasi-experimental method, an experimental design with pretest-posttest control group. The research was applied to 4th grade science teacher candidates at a state university in Turkey in the 2021-2022 academic year. In the study, there is a control group (24 students) and an experimental group (25 students). The sampling method of the research is convenient sampling. The research was carried out in the Evaluation of In-Class Learnings Course and lasted for 15 weeks. Participants' self-efficacy beliefs about measurement and evaluation (SEBAME) were analyzed using the SEBAME scale developed by Kılınç (2011), their attitudes toward measurement and evaluation (ATME) using the ATME scale adapted into Turkish by Ozan and Köse (2013), and their knowledge about measurement and evaluation (KAME) using the KAME test developed by the researcher. Measurement tools were applied as pre-test, post-test and follow-up test. The teaching of subjects related to measurement and evaluation in the research groups was carried out by the researcher in a student-centered manner. In the control group, student-centered education based on traditional measurement and evaluation was applied, and in the experimental group, student-centered education based on alternative measurement and evaluation was applied.*

*Before the beginning of the study, the pre-service teachers in the experimental and control groups were at a similar and equal level in terms of KAME, ATME, and SEBAME scores. This result was appropriate for comparing the KAME, ATME, and SEBAME post-test and follow-up test scores of the experimental and control groups. At the end of the study and 6 weeks after the end of the study, the students in the experimental group had significantly higher KAME scores than those the control group. This finding can be interpreted as student-centered teaching based on alternative measurement and evaluation is more effective in improving KAME compared to student-centered teaching based on traditional measurement and evaluation. The KAME scores of both the control and experimental groups were significantly higher at the end of the study and six weeks after the end of the study compared to the beginning of the study. This situation can be interpreted as student-centered teaching based on traditional measurement and student-centered teaching based on alternative measurement and evaluation are effective in improving the level of KAME. However, there was a significant decrease in the KAME scores of both the control and experimental groups 6 weeks after the study. This can be attributed to the fact that achievement is a cognitive feature that can change in a short period of time such as six weeks.*

*At the end of the study and 12 weeks after the end of the study, the participants in the experimental group had significantly higher ATME and SEBAME scores than the control group. This finding can be interpreted as student-centered teaching based on alternative measurement and evaluation is more effective in improving ATME and SEBAME scores compared to teaching based on traditional measurement and evaluation. There was no significant change in the scores of the control group at the end of the study and 12 weeks after the end of the study. The ATME*

and SEBAME scores of the participants in the experimental group at the end of the study and 12 weeks after the end of the study were significantly higher than before the study. These results show that student-centered teaching based on traditional measurement and evaluation has no significant effect on the development of ATME and SEBAME levels, while student-centered teaching based on alternative assessment and evaluation has an effect.

In the student-centered education process, which is based on alternative measurement and evaluation, the development of KAME, ATME, and SEBAME may have resulted from student-centered education, learning some of the subjects taught for the first time, and measurement-evaluation techniques. However, the fact that the experimental group's KAME, ATME, and SEBAME post-follow-up test scores were significantly higher than the control group can be explained by the difference in the measurement and evaluation approaches used in the experimental process. Because, student-centered education based on traditional measurement and evaluation was applied in the control group, and student-centered education based on alternative measurement and evaluation was applied in the experimental group. Apart from the measurement and evaluation approach, the learning-teaching process was carried out in the same way by the same researcher in the control and experimental groups. This situation shows that alternative measurement and evaluation is significantly effective in the development of KAME, ATME, and SEBAME scores. As it is seen, although alternative measurement-evaluation techniques are not a learning-teaching approach-method-technique, they contributed to the development of knowledge, attitude and self-efficacy belief. This result can be explained by the fact that in the alternative assessment-evaluation process, students are given tasks in which they can use and develop their cognitive, affective and motor skills-features, apply what they have learned, relate what they have learned to life, and contribute to the elimination of learning difficulties-deficiencies in the process of performing these tasks. Based on the results of the study, it can be claimed that in order for pre-service teachers to be able to use measurement and evaluation in their professional life with knowledge, skills, attitudes, and self-efficacy beliefs toward measurement and evaluation, alternative measurement and evaluation techniques that contribute to the development of knowledge, attitudes, and self-efficacy toward measurement and evaluation should also be used while providing them with training.

#### ORCID

Halil İbrahim YILDIRIM  <https://orcid.org/0000-0002-8836-8349>

#### 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, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.04.2020 tarih 91610558-604.01.02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2020-E.62016



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-604.01.02-  
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim YILDIRIM  
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Halil İbrahim YILDIRIM'dan oluşan "**Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç, Tutum, Başarı ve Okur-Yazarlıklarına Etkisi**" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-302

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Cıtrak  
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

# Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Soruların Hazırlanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Okuduğunu Anlama\* \*\*

## Difficulties Encountered In Preparing Items For Measuring High-Level Thinking Skills And Suggestions For Solutions: Reading Comprehension

Ayfer SAYIN<sup>1</sup>, Nazife Burcu TAKIL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, e-posta: ayfersayin@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: nberden@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 26.10.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 13.04.2023*

### ÖZ

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi bağlamında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlama sürecinde karşılaştığı zorlukların belirlenmesi ve bu zorluklara çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseninde yürütülen çalışmaya Tokat ilinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni katılmış ve öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi ile kategorileştirilerek sunulmuş, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik sorulara ve soru hazırlama sürecine yönelik algıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin MEB tarafından "beceri temelli soru" olarak adlandırılan üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruları genel olarak doğru bir şekilde tanımlayamadığı belirlenerek soruların özellikleri tanıtılmıştır. Öğretmenlerin soru hazırlarken seçecekleri metinlere yönelik eksik/yanlış algılarını gidermek amacıyla metin seçim kontrol listesi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlanması sürecinde

---

\***Alıntı:** Sayın, A. ve Takıl, N. B. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri: Okuduğunu anlama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 531-561.

\*\* Bu makale, 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen IPCEDU 2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*eksik/yanlış algılarını gidermek için de soru hazırlanmasına ilişkin araştırmacılar tarafından okuduğunu anlama taksonomisi sunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** *Okuduğunu anlama, Üst düzey düşünme becerileri, Beceri temelli sorular, Metin seçimi kontrol listesi, Okuma becerisi taksonomisi*

## **ABSTRACT**

*This study aimed to determine the difficulties in preparing items for measuring high-level thinking skills in the context of reading skills and offering solutions to these difficulties for Turkish language teachers. 80 Turkish language teachers working in Tokat participated in the research conducted in the case study design, one of the qualitative research methods. The teachers' responses were collected with a semi-structured interview form. The teachers' views were presented by categorizing them with content analysis, and the teachers' perceptions towards the items about the measurement of high-level thinking skills and the process of preparing the items were evaluated. As a result of the research, it was determined that the teachers could not define the items for the measurement of high-level thinking skills, called "skill-based items" by the Ministry of National Education, and the characteristics of the items were introduced. A text selection checklist was created to eliminate the teachers' incomplete/wrong perceptions about the texts that they would choose while preparing the items. Reading comprehension taxonomy was presented by the researchers regarding the preparation of items to eliminate the deficient/wrong perceptions of the teachers in the process of preparing items for the measurement of high-level thinking skills.*

**Keywords:** *Reading comprehension, High-level thinking skills, Skill-based items, Text selection checklist, Reading skill taxonomy*

## **GİRİŞ**

Alanyazında “bağlam temelli soru” olarak bilinen ve öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarabilme becerilerini ölçen sorular, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “beceri temelli sorular” olarak adlandırıldığı için öğretmenler arasında da bu isimle yaygınlık kazanmıştır (MEB, 2018). Bağlam temelli soruların üzerine tartışabilmek için bağlam kavramının ve dil öğretiminde bağlamın nasıl kullanıldığının ortaya konması faydalı olacaktır.

Bağlam temelli metin yapılarının dil öğretiminde kullanılmasında önemli bir yere sahip olduğu görüşü 1960'lara dayanmaktadır. İletişimin bağlamdan kopuk olamayacağı ve iletişim sürecindeki temel yapının dil olduğu gerçeği, dil ve bağlam arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Oller ve Obrecht (1968), bu yargıyı “dil öğretimi; dil bilgisi kurallarının çok ötesinde, bağlam ve iletişim temelinde olması gereken bir süreçtir” çıkarımıyla ifade etmiştir. 21. yüzyıla gelindiğinde sınıfta dil kullanımının da

bağlamsallaştırılması gerekliliği üzerindeki araştırmalar hız kazanmıştır (Omaggio Hadley, 2010). Teknolojinin gelişmesi ve insan beyninin çalışma prensibi üzerine yapılan buluşlar, bağlamın dil öğrenme sürecindeki gerekliliğini düşünme sürecine taşımıştır. Nikolić (2010), bu durumu “bağlam beynin çalışma biçimidir, bağlam olmadan düşünmemiz de mümkün değildir” sözleriyle ortaya koymuştur.

Aksan’a göre bağlam, bir göstergenin diğer göstergelerle bir araya gelerek oluşturduğu bütündür ve bu bütün, anlamı ortaya koymaktadır (Aksan, 1999:42). Aksan’ın tanımından hareketle bağlam, anlamın oluşması için gerekli koşullardır diyebiliriz. Bağlamın farklılaşması, anlamın da farklılaşması demektir. Türkçede okuma ve anlama arasındaki ilişki, bağlamı iyi değerlendirebilmekle yakından ilgilidir.

Korkmaz (2007, 33) bağlamı, “bir cümlede, bir konuşmada veya bir metinde yer alan kelimelerin anlamlarının daha iyi belirlenebilmesi ve kelimelerin başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün” olarak tanımlamaktadır. Yaman ve Akkaya’ya (2012) göre “bağlam; dilsel bir ögenin -ki bu öge, kelime/kelime grubu, cümle, paragraf, hatta metin olabilir- kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ve parça-bütün ilişkisi üzerine kurulan dilbilimsel veridir.” Bu tanımlardan yola çıkarak bir bağlam oluşturabilmek yani “anlamlandırabilmek” için öncelikle “anlamak” gereği ortaya çıkmaktadır. Anlamak içinse temel dil becerileri içerisinde yer alan okuma ve dinleme becerilerinin iyi kullanılabilmesi, yeterince geliştirilmiş olması önem taşımaktadır. Her ne kadar dinleme becerisi, diğer becerilerden önce (anne karnında) gelişmeye başlasa da dört temel dil becerisini birbirinden ayıramayan bir bütün olarak ele almak gerekir. Bir becerinin gelişimi ya da duraksaması, diğer becerileri de aynı yönde etkilemektedir. Bu sebeple bağlamın oluşması için sadece okuma ya da dinleme becerisinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira bağlam beyinde oluşan bir süreçtir ve bu süreç, Nikolić’in (2010) de ifade ettiği üzere aslında bir çalışma biçimidir. Bu alışma sürecini etkileyen ya da daha iyi çalışmasını sağlayan etkenler üzerinde durmak, dil eğitimcileri için önem arz etmektedir.



Bağlamın oluşma süreci ana hatlarıyla incelendiğinde okuma, dinleme/izleme ile zihne giren veriler, ilişki kurup anlamlandırmak yani bir bağlam oluşturmak için deneyimlerden beslenmek durumundadır. Deneyim kapsamında ele alınan unsurları; geçmiş yaşantılar (aile, arkadaş ortamı, sosyo ekonomik düzey, okul ortamı vb.), genel kültür (aile, arkadaş ortamı, sosyo ekonomik düzey, okul ortamı vb.) olarak sıralamak mümkündür. Bu verileri işlemek için ilişkilendirme biçimini (zaman-mekân, neden-sonuç, benzerlik, zıtlık) ortaya koymak gerekir. Ardından yeni veri, ilişkilendirme biçimleriyle zihinde hazır hâlde bulunan verilerle bir araya getirilir ve yeni bir ürün ortaya konulur. Bu ürün, bağlam temelli sorunun da cevabını oluşturmaktadır. Çoğunlukla “Aklıma bir fikir geldi, bir şey buldum.” cümleleriyle ortaya konan veriler, sağlam bir bağlamın varlığını ortaya koymaktadır. Bu temelde bağlam temelli soruların, zihnin çalışma prensibine paralel oldukları gerçeği ön planda olsa da soruların çözümünde doğru ilişkilendirme yapmanın, belli bir birikime sahip olmanın altı çizilmelidir.

Bağlam yoluyla yeni verilerin, fikirlerin ortaya konulduğu gerçeğinden hareketle “bağlam temelli” diğer bir deyişle “beceri temelli” soruların taşınması gereken belli başlı özellikler bulunmaktadır. Soruların hangi yaş grubuna hitap ettiği, o yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları, beklenen genel kültür düzeyleri soruların yapısını ve metnin içeriğini değiştirse de temel düzeyde her soru için olması gereken “özgünlük, merak uyandırıcılık, bütünlük, kültürel ve evrensel değerlere uygunluk” gibi temel ilkeler bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan iletişim kurma, problem çözme, eleştirel düşünme vb. becerilerin öğrencilere kazandırılması öne çıkmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında bu becerilerin ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmelerin de bu anlamda düzenlenmesi gerekmektedir çünkü bilgi basamağında ya da ezbere dayalı sorularla öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek mümkün değildir. Öğrencilere kazandırılması beklenen becerilerdeki değişim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de değişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sayın ve Kahraman, 2019). Bu yeniliklerle dil testlerinde özgün

bağlıları ve dili (yani doğal olarak kullanılan yapılar ve kelime dağarcığı) kullanmak öne çıkmaktadır (Shrum ve Glisan, 2005).

Dil testlerindeki bu değişimlerin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenleri tarafından ne düzeyde anlaşıldığı ve uygulandığının araştırılması önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ölçmeyi amaçlayan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sorularının (MEB, 2018) 2018 yılı öncesinde uygulanmış olan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi'ndeki (TEOG) sorulardan farklı olduğu (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Çepni, 2019; Kızılcapan ve Nacaroglu, 2019), LGS ve PISA sorularının yaşam içerikleri ve ölçmeyi amaçladığı özellikler bakımından benzerlikler gösterdiği (Şıvkın vd., 2020) bilinmektedir. Bununla birlikte alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçülmesine ilişkin bazı bilgi eksiklerinin olduğu ve öğretmenlerin bazı kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmektedir (Gürlek, 2021). Benzer şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (MEB, 2020); alternatif ve/veya üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Karakuş ve Develioğlu, 2021; Turkan ve Çetin, 2022; Özdemir, 2010). Ancak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir (Suna ve diğerleri, 2022). Bu durum, öğretmenlere iyi yapılandırılmış hizmet içi eğitimler verilmesi ya da eğitim-öğretimde öğretmenlerin temel kaynağını oluşturan ders kitaplarının düzenlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Çünkü öğretmenler ders kitaplarındaki soruların üst düzey becerileri ölçmeye odaklanmadığını ifade etmektedir (Ayyıldız ve Cansız Aktaş, 2022; Erden, 2020).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin sadece okuma becerisi bağlamında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlama sürecinde karşılaştığı zorlukların belirlenmesi değil, bu zorluklara çözüm önerilerinin de sunulmasıdır. Araştırma sonuçlarının ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin şekillendirilmesine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında incelenen konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek istendiğinden çalışma, nitel araştırma yönteminde yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu nitel veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Hancock ve Algozzine (2006) durum araştırmasını, araştırmacının müdahalesinin olmadığı olay ya da durumları zaman ve mekân kısıtlaması altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak zengin bir şekilde betimlemeye çalışan ve derinlemesine inceleyen araştırmalar olarak tanımlamaktadır.

### Araştırma Grubu

Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 406 öğretmen içinden ulaşılabilen 80 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında tipik bir özellik gösteren bir il seçilmiş; araştırma kapsamında Ankara, İzmir vb. kaynaklara ve olanaklara ulaşımı kolay olan şehirler ya da daha kısıtlı olanaklara ulaşan şehirler yerine amaçlı örnekleme yönteminden tipik örnekleme yöntemine dayalı olarak seçim yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Tokat ilinin seçilmesi kararlaştırılmıştır. Tokat ilinde ortaokul kademesinde görev yapan 80 Türkçe öğretmenin bazı özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmenlerinin Bazı Tanımlayıcı Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	40	50
	Erkek	40	50
Kıdem	1 yıldan az	3	3,75

	1-5 yıl	6	7,5
	6-10 yıl	21	26,25
	11 yıl ve üzeri	50	62,5
Örnek soruları inceleme	Evet	63	78,75
	Hayır	17	21,25

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin okuduğunu anlama alanında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, daha kolay veri toplamayı ve her görüşmede aynı soruların tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlar. Ayrıca, katılımcılara bir yandan cevap verme esnekliği sağlarken bir yandan da verdiği yanıtların daha objektif bir şekilde değerlendirilmesini ve karşılaştırılmasını kolaylaştırır (Polat, 2022). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde yapılandırılmamış maddelerle beş Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen cevaplar doğrultusunda okuduğunu anlama becerilerine yönelik üst düzey düşünmeyi içeren soru hazırlamak için metin seçimi ve soru yazımı başlıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin soru hakkındaki bilgilerini de içeren maddeler eklenmiştir.

Maddeler hazırlandıktan sonra MEB Ölçme ve Değerlendirme Merkezinde görev yapan iki uzmanın maddelere yönelik görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, “üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular” yerine “beceri temelli sorular” denmesinin öğretmenler arasında daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun üzerine üç Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretmenlerin “beceri temelli soru” kavramına aşina oldukları anlaşıldığından maddelerdeki ifadeler düzenlenmiştir.

Uzman ve öğretmenlerden gelen düzeltmelerden sonra Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınarak yarı görüşme formunun son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, MEB tarafından yayınlanan örnek soruları inceleme durumlarına ilişkin tanılayıcı bilgilerle beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 4 madde yer almaktadır.

Uygulamalar, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.03.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-65222 sayılı Etik Kurul İzni sonrasında Google Docs aracılığıyla toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi doğrultusunda temalar belirlenmiş; frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yazılı olarak verdikleri cevaplar incelenerek rakamlara dönüştürülmüş ve cevapların yoğunlaştığı kategoriler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde bu sürecin işletilmesinin temel amacı; verileri tanımak, veriler içinde yer alan detaylı bilgileri keşfederek benzer kavramlar ve temalar oluşturarak görüşler arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bu nedenle de öncelikle sözel veriler belirli bir sistematikte düzenlenmekte, temalar saptanmakta ve sonra bu temalar arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar, iki farklı uzman (araştırmacılar) tarafından kodlanarak kodlamaların tutarlığı ve doğruluğu incelenmiş, sonuçların inandırıcılığına yönelik uzman görüşü alınmıştır (Başkale, 2016).

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin üst düzey becerileri ölçen okuduğunu anlama sorularında yaşadığı zorluklara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir. Bu süreçte soruların tanımlanması yapılmış; metin seçimi kontrol listesi, metin tamiri süreci ve okuduğu anlama taksonomisi geliştirilmiştir.

Soruların tanımı yapılırken ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış; PIRLS ve PISA gibi uluslararası uygulamalarda okuma okuryazarlığı sorularının tanımı incelenmiş ve bir tanım yapılmıştır. Yapılan tanıma yönelik Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır.

Metin seçimi kontrol listesi geliştirilirken amaç ve hedefler ile kontrol etmek istenilen nesnelere alan yazın incelemesi ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda belirlenmiştir (Stufflebeam, 2000). Belirlenen ölçütler için Türkçe eğitimi alanında

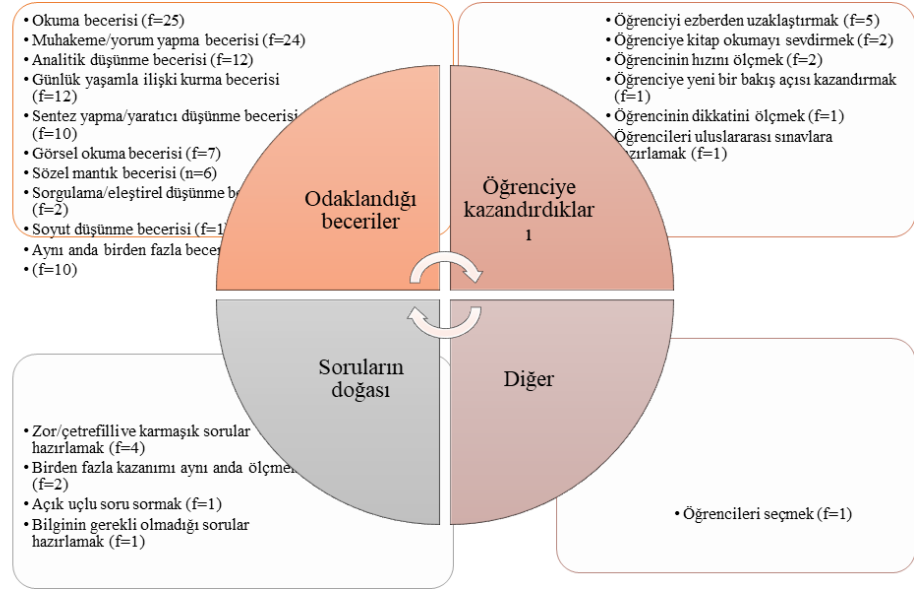
görev yapan üç öğretim üyesi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak kontrol listesine son şekli verilmiştir.

Okuduğunu anlamaya yönelik taksonomi belirlenirken öncelikle alan yazın incelemesi yapılmıştır. Okuma becerilerinin ölçülmesinde sorunun düzeyine doğrudan metin de etki ettiği için PISA, PIRLS gibi okuma okuryazarlık testi içeren geniş ölçekli testler puanları ve puanlara dayalı hesaplanan yeterlik düzeyini sıralarken metin ve soruyu birlikte ele almaktadır. PISA altı yeterlik düzeyinde (OECD, 2018), PIRLS dört yeterlik düzeyinde (NCES, 2020), MEB dört temel dil becerisinin ölçülmesi projesi dört yeterlik düzeyinde (Eroğlu ve diğerleri, 2020) okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için taksonomiler geliştirmişlerdir. Taksonominin geliştirilme sürecinde MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB dört temel dil becerisinin ölçülmesi projesi taksonomisi incelenmiştir. PIRLS çalışması 4. sınıf, PISA uygulaması 15 yaş grubu (8-9. sınıf) öğrencilerine yönelik olduğundan PISA yeterlik alanları (OECD, 2021) kazanımlar ve ulusal projeler bağlamında uyarlanmıştır. Uyarlama sonrasında oluşturulan taksonomiye ilişkin Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **1. Okuduğunu anlama alanında MEB tarafından “beceri temelli sorular” olarak adlandırılan sorulardan kasıt sizce nedir?**

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli olarak adlandırılan soruların tanımına ilişkin cevapları kategorileştirilerek Şekil 1’de, örnek cevapları Tablo 2’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğretmenlerin ‘Beceri Temelli Sorular’ın Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri

Şekil 1’de bilgiler incelendiğinde okuduğunu anlama ‘beceri temelli sorular’ının öğretmenlerce odaklandığı beceriler, öğrenciye kazandırdıkları ve soruların doğası bağlamında tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin beceri temelli soruları en çok ölçtüğü becerilerle ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin soruları öğrencilere kazandırdığı davranışlar, soruların bağlamı ve diğer özellikleri bakımından tanımladıkları görülmüştür.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin ‘Beceri Temelli Sorular’ın Ne Olduğuna Yönelik Örnek Cevapları

Soruların özellikleri	Örnek Cevaplar
Odaklandığı beceriler	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrencilerin okuduklarını anlayabilme becerilerini ölçen sorulardır.</li> <li>* Okuduğunu anlayıp verilen bilgileri analiz edip, transfer edip yaratıcı düşünmeyi sağlayan sorular.</li> <li>* Öğrencinin görsel ile okuduğu bilgiyi harmanlamasını sağlar.</li> </ul>

Öğrenciye kazandırdıkları	* Öğrencileri ezberci eğitimden uzaklaştıran sorulardır. * Kitap okumayı seven öğrencilerin kolayca cevap verdiği sorulardır, öğrencileri kitap okumaya teşvik eden sorulardır.
Soruların doğası	* Öğrencilerin okuduklarını çetrefilli bir şekilde ölçen sorulardır. * Okuduğunu anlama için yazılan zor sorulardır. * Birden fazla kazanımı aynı anda ölçen karmaşık ve zor sorulardır.
Diğer	* Öğrencilerin okuduğu metindeki dikkatini ölçen sorulardır. * Öğrencileri uluslararası sınavlara hazırlamak için kullanılan sorulardır.

### **Çözüm Önerisi**

Türkçe öğretmenlerine öncelikle okuduğunu anlamaya yönelik beceri temelli sorulardan ne kastedildiği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda soruların ölçtüğü becerilere odaklandığı görülse de bütün becerileri bir arada değerlendirmedikleri belirlenmiştir. Başka bir anlatımla bir öğretmen yaratıcı düşünme derken diğer bir öğretmen eleştirel düşünme becerisinden söz etmiştir. Bununla birlikte beceri temelli soruların bazı öğretmenlerce yanlış algılandıkları belirlenmiştir. Örneğin öğrencinin hızını ölçmek, dikkatini ölçmek, onu uluslararası sınavlara hazırlamak, zor ve çetrefilli sorular hazırlamak, birden fazla kazanımı aynı anda ölçmek, bilginin gerekli olmadığı sorular hazırlamak, açık uçlu soru sormak gibi beceri temelli soruların amacından oldukça uzak olarak tanımlandıkları da görülmüştür. Bu nedenle okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey sorularının tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda alan yazın incelemesi ve uzman görüşlerine dayalı olarak bir tanımlama yapılmıştır:

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular, “*öğretim programının okuduğunu anlama sürecinde edindiği bilgi ve becerileri, günlük yaşama aktarabilme becerilerinin ölçüldüğü sorular*” olarak tanımlanabilir. *Öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşama aktarma sürecinde okuduğu metin ve görev bağlamında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri işe koşması gerekir.*



## 2. Okuduğunu anlama alanında soru oluştururken metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

Araştırmaya katılan öğretmenlere sınıf içi öğrenmeleri ölçmek için okuduğunu anlama becerilerine yönelik soruları hazırlarken metin seçiminde dikkat ettikleri unsurlar sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri kategorileştirilerek Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlara Yönelik Görüşleri

<b>Metinlerin özellikleri</b>	<b>f</b>
Öğrenci seviyesine uygun olmasına	24
Açık ve anlaşılır olmasına	20
Yoruma dayalı olmasına	13
Olumlu fikir/değer içermesine	11
Kısa olmasına	6
Gerçek hayatla ilişkili olmasına	6
İlgi çekici/merak uyandırıcı olmasına	6
Bilgilendirici metin olmasına	5
Tarafsız olmasına	2
Bilimsel olarak doğru olmasına	2
Önemli bilgiler içermesine	2
Yazım ve noktalmasına	1
Türkçe dersinin içeriği ile ilgili edebî metinler olmasına	1
Soru yazmıyorum	4

Tablo 3'te yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik soru oluştururken metin seçiminde en fazla dikkat ettikleri unsurun metnin öğrenci seviyesine uygunluğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili öğretmenler “*Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun metinler olmasına dikkat ediyorum.*” demektedir. Bununla birlikte öğretmenler “*Anlaşılır metinler olmasına dikkat ediyorum.*” sözleriyle metinler açık ve anlaşılır olmasına, “*Yorum yapmaya olanak tanıyan metinler seçmeye önem veriyorum.*” yoruma dayalı metinler seçmeye ve “*Olumlu fikirler içermesine dikkat ediyorum.*” önem gösterdikleri belirlenmiştir.

### **Çözüm Önerisi**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kiminin metinlerin öğrenci seviyesine, açık ve anlaşılır olmasına odaklanırken bazı öğretmenlerin metnin içeriğine (olumlu fikir içermesi), tarafsız olmasına odaklandığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise kısa olması, edebî metinler olması gibi bazı kavram yanlışları da olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerine yol göstermesi ve alan yazına katkı sağlaması için okuduğunu anlama sorularını ölçmeye yönelik metin seçiminde dikkat edilecek hususlara yönelik kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesi Şekil 2’de gösterilmiştir.

<b>Ölçütler</b>	<b>Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>
Öğrenci seviyesine (bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim vb.) uygun olması		
Akıcı ve anlaşılır olması		
Kendi içinde bütünlüklü olması		
İlgi çekici / merak uyandırıcı olması		
Hassasiyet içeren öğeler barındırmaması		
Belli bir gruba yanlılık oluşturmaması		
Olumlu bir konu/tema/ana fikir aktarması		
İçerdiği bilgilerin doğru ve mümkünse güncel olması		
Metin çeşitliliği içermesi		
Yazım ve noktalama hatası barındırmaması		
Evrensel değerler içermesi		
Kültürel öğelerle ilişkili olması		

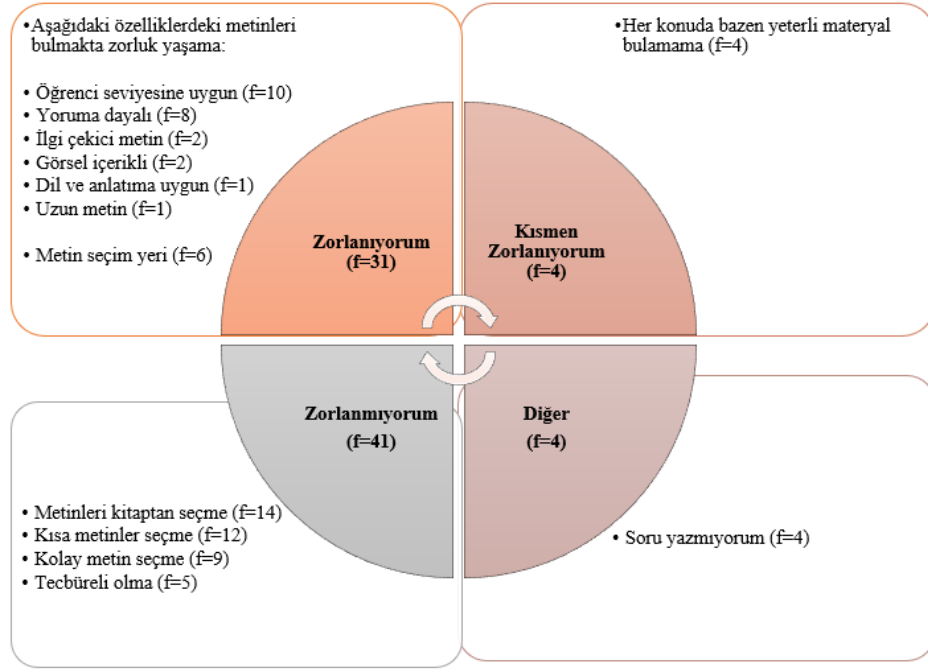
**Şekil 2.** Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Metin Seçimi/Düzenlenmesi İçin Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Daha önce de bahsedildiği gibi beceri temelli sorular, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilme becerilerinin ölçüldüğü sorulardır. Bu nedenle öğrencilere sorularda da günlük yaşamlarında ilgilerini çeken, kendilerinde merak uyandıran metinler sunulmalıdır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak bu hususlara dikkat etmediğine yönelik görüş ifade ettikleri görülmektedir. Burada öğretmenler, kelime ve cümle bazında metnin ne söylediğinin anlaşılmasından söz etmektedir. Ancak metin içinde açıkça anlatılmayan bilgilerin de bir arada kullanılması önem taşımaktadır çünkü öğrenciler, günlük yaşamlarında her

zaman çok açık ve anlaşılır metinlerle karşılaşmazlar. Bu noktada öğrenciler seçilen ya da düzenlenen metnin öncesi ya da sonrasını göremedikleri için metnin kendi içinde bütünlüğünün olması, anlatmak istediğini net bir şekilde anlatması gerekmektedir. Öğrencilerin sorularda okuduğu metnin herhangi bir gruba yanlılık oluşturmaması beklenmektedir. Örneğin satranç kurallarının verilerek bu kurallara yönelik sorulan bir soruda; satranç bilen öğrencilerle bilmeyen öğrenciler arasında bir yanlılık oluşacaktır. Her iki gruptaki bireyler sorunun çözümü için aynı beceri düzeyinde, aynı sürede çözüme ulaşmayacaklardır. Metinlerin aynı zamanda öğrencide korku, nefret, tiksinti vb. duygular uyandıracak öğeler barındırmaması; herhangi bir din, dil, toplum, politik görüşü vb. aşağılamaması gerekmektedir. Bu durumda öğrenci, soru çözüm sürecinde metnin içeriğinden rahatsız olacağından soru amacına ulaşamayacaktır. Metnin içerdiği mesajın bu anlamda olumlu olması da gerekmektedir. Başkalarına yardım etmemenin ne kadar güzel olduğu bir yazar tarafından kaleme alınabilir ancak sorularda olumlu fikirler, değerler içeren metin tercihi yapmak eğitimin “istendik davranış değişikliği sağlama sürecine” de olumlu katkı sağlar. Bu doğrultuda bilgilerin doğru olması, yanlış bilgilerin aktarılmaması da önemlidir. Bu kapsamda soruların çocukların bilişsel gelişim evrelerine uygun, çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmış olması gerekir. Öğrencilerin planlı olarak karşılaşacakları her metinde olduğu gibi karşılaştıkları sorularda da kişilik ve ahlak gelişimlerine, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun içerikler yer almalıdır.

### **3. Okuduğunu anlama alanında soru oluştururken metin seçiminde zorlanıyor musunuz? Cevabınızı açıklayınız.**

Araştırmaya katılan öğretmenlere metin seçiminde zorlanıp zorlanmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin cevapları kategorileştirilerek Şekil 3’te, örnek cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.



**Şekil 3.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin (f=41) yaklaşık yarısının okuduğunu anlama becerilerine yönelik soru oluştururken metin seçiminde zorlanmadığını, bazı öğretmenlerin (f=31) zorlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler (f=4) metin seçiminde kısmen zorlandığını ifade ettikleri, bazı öğretmenlerin (f=4) ise kendisinin soru hazırladığını, soruları bir kaynaktan aldığını ifade etmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Zorlanma Durumlarına Yönelik Örnek Cevapları

<b>Metin seçiminde</b>	<b>Örnek Cevaplar</b>
Zorlanıyorum	<i>* Çocukların ilgisini çekmesi yönünden seçici metin seçmek zor oluyor. * Öğrencilerin seviyelerine uygun metin bulmakta zorlanıyorum. * Kaliteli, güzel ve sağlam metinleri nereden seçeceğimi bilemiyorum.</i>
Kısmen Zorlanıyorum	<i>* Bazen istediğim özellikte metinler buluyorum ama bazen yoruma dayalı metinler bulmakta zorlanıyorum.</i>
Zorlanmıyorum	<i>* Metinleri MEB'in önerdiği kitaplardan seçtiğim için zorlanmıyorum. * Zorlanmıyorum çünkü ders kitaplarında yer alan metinleri kullanıyorum. * Hayır çünkü uzun zamandır soru yazıyorum ve metin bulabiliyorum.</i>
Diğer	<i>* Kendim soru yazmıyorum, soruları kaynaklardan alıp kullanıyorum.</i>

#### **Çözüm Önerisi**

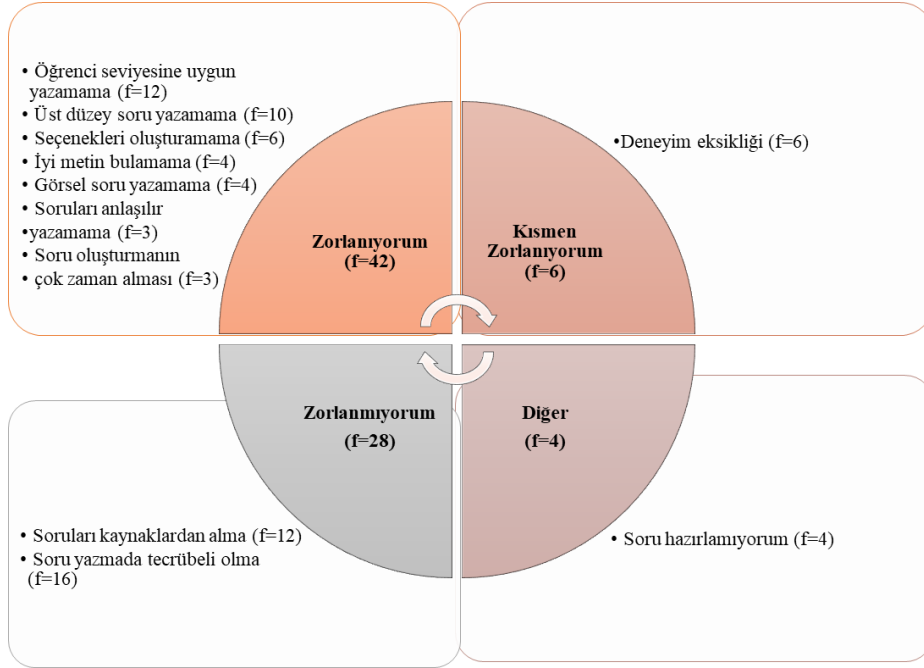
Okuma becerisinin ölçülmesi başka disiplin alanlarından farklı olarak metin seçimi ve soru yazımı şeklinde iki basamaktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin metin seçiminde genel olarak zorlandıkları belirlenmiştir. Metin seçiminde zorlanmadığını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da metinleri kitaptan seçtiğini belirttikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kısa ve yorum gerektirmeyen metin seçtiklerini, bu metinlere yönelik soru oluşturduklarına yönelik görüş ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Ancak beceri temelli soruların amacı daha önce de ifade edildiği gibi “bilgi ve becerileri yeni durumlara aktarabilme becerisi”ni içermektedir. Bu durumda öğrencilerin ders kitaplarındaki metinleri daha önce görmüş, değerlendirmiş olmaları yeni duruma aktarabilme becerisinin önüne geçmektedir. Benzer şekilde “kolay” olarak adlandırılan ve yoruma dayalı olmayan metinlerden öğrencilerin çıkarım yapma, sonuca ulaşma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanması da oldukça zordur.

Bu konuda öğretmenlere ilk olarak “metin düzenlemesi” yapması çözüm önerisi olarak sunulmaktadır: Seçilen metin, oluşturulacak sorunun da temelini oluşturmaktadır. Metnin doğası, oluşturulacak soruyu da doğrudan belirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin metin seçimi sürecinde “metin tamiri” ya da “metin düzenlemesi” yoluna gitmesi gerekebilir. Metin düzenlemesi için dikkat edilecek hususlar şunlardır: Metin içeriğini değiştirmemek, bilgilerin doğruluğunu zedelememek, açıkça ifade edilmiş kimi bilgileri metinden çıkararak yoruma uygun hâle getirmek, metin içinde anlatımı olumsuz etkileyen kelime ya da ifadeleri düzenlemek, metnin akıcılığını sağlamak için metne eklemeler yapmak.

Öğretmenlerin metinlerin uzunluğuna yönelik bir endişeleri olduğundan ortak köke bağlı sorular hazırlamaları da bir diğer öneridir. Öğrenciler, günlük yaşamlarında tam olarak sınırlandırılmış, çerçevesi çizilmiş iki üç satırlık metinlerle karşılaşmayabiliyor. Bir sınav başvuru kılavuzu 10 sayfadan oluşurken bir gazetede ki köşe yazısı 500 kelimelik olabiliyor. Sosyal medyada her ne kadar gönderiler için karakter sınırı da olsa art arda gönderilen iletilerle anlatılmak istenen bir sayfayı bulabiliyor. Üst düzey becerilere odaklanan okuduğunu anlama becerilerine yönelik sorularda “öğrencilerin öğretim programında edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilme becerileri” ölçüldüğü için aslında sınıf içi ders etkinliklerinde ortak köke bağlı sorular hazırlanabilir. Böylece öğrencilerin kısa bir metin okuyarak bir soruyu cevaplandırmaları yerine, daha uzun bir metinden birden fazla soruyu cevaplandırması daha etkili sonuçlar doğurabilir.

#### **4. Okuduğunu anlama alanında metin seçtikten sonra soru oluştururken zorlanıyor musunuz? Cevabınızı açıklayınız.**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik üst düzey soruları yazmada zorlanıp zorlanmamalarına ilişkin cevapları Şekil 4’te, örnek cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Oluşturmada Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde okuduğunu anlama alanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru oluştururken öğretmenlerin yaklaşık yarısının (f=42) zorlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin soru oluştururken öğrenci seviyesine uygun soru yazmada, soruları üst düzey yazmada, seçenek oluşturmada, iyi metin bulmada, görsel soru yazmada ve soru yazmak için çok fazla vakit harcaması noktasında sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Kısmen sorun yaşadığını ifade eden öğretmenlerin (f=6) yanı sıra okuduğunu anlama alanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru oluştururken zorlanmadığını ifade eden öğretmenler de (f=28) bulunmaktadır. Öğretmenler soruları ders kitabı, MEB tarafından yayınlanan örnek sorular ve başka kaynaklardan aldığını ya da onlara benzer hazırladığını ya da soru yazma konusunda tecrübe sahibi oldukları için zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Oluşturmada Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri Örnek Cevapları

<b>Soru Yazımında</b>	<b>Örnek Cevaplar</b>
Zorlanıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Öğrenciye olumlu manada mesaj verecek, onun gündelik yaşamına katkıda bulunacak nitelikte; birden fazla duyusuna hitap eden, kazanımlarla örtüşen soru yazmak zor oluyor.</li><li>* Öncelikle soruları kazanımlara göre hazırlamak gerekir ancak kazanımlar üst düzey olmadığı için üst düzey soru yazmak zor oluyor.</li><li>* Metinlerin anlaşılabilirliğine ve kullanılan kelimelerin anlamsal özelliklerine dikkat ederek uzun soru yazmakta zorlanıyorum.</li><li>* Zorlanıyorum çünkü beceri temelli bir soru hazırlamak için çok fazla zamana ihtiyaç duyuyorum.</li></ul>
Kısmen Zorlanıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Bazen yazabiliyorum ama beceri temelli sorular yeni olduğundan bazen yazarken doğru yazıp yazmadığımı bilmiyorum.</li></ul>
Zorlanmıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Hayır, ders kitabında yer alan soruları kullanıyorum.</li><li>* MEB'in kaynaklarında yer alan kitaplarından konuya uygun olan soruları seçebiliyorum.</li><li>* Hayır, ders kitaplarındaki sorulara benzeyen soruları, örnek soruları kullanıyorum.</li><li>* Yayınevlerine de soru yazıyorum o nedenle soru yazarken zorlanmıyorum.</li><li>* Soru yazarken zorlanmıyorum.</li></ul>
Diğer	<ul style="list-style-type: none"><li>* Kendim soru yazmıyorum.</li></ul>

### ***Çözüm Önerisi***

Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçen soruları yazmada genel olarak zorluk yaşadığını belirttiği belirlenmiştir. Zorluk yaşamadığını ifade eden kimi öğretmenlerin de soruları kendilerinin yazmadığı yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Hâlbuki metin seçiminde olduğu gibi öğretmenlerin ders kitabındaki soruları aynen ya da kısmen değiştirerek kullanmaları durumunda sorunun üst düzey becerileri ölçmeleri güçleşmektedir. Zira bağlam, farklı pek çok unsuru bir araya getirmeyi, ilişki kurmayı esas almaktadır. Biçim ve içerikte benzer metinlerle karşılaşmak zihnin ilişkilendirme prensibini göz ardı etmektir. Bununla birlikte ders kitabı dışındaki kimi kaynaklardaki “yeni nesil sorular” başlıklı birçok sorunun



maalesef üst düzey düşünme becerilerini ölçmediği, sorulara görseller ekleyerek soruların beceri temelli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde üst düzey beceriler-öğrenci seviyesi ve kazanımlar bağlamında soruları yazmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik soru yazımı diğer alanlardan farklılık göstermektedir çünkü sorunun ölçtüğü beceriyi kazanım kadar seçilen metin de belirlemektedir. Sözelimi Türkçe öğretim programında yer alan “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” Kazanımının ölçülmesi taksonomiye göre kavrama/anlama basamağında yer almaktadır. Ancak kısa, açık ve anlaşılır bir metinden ana fikir bulmak ile uzun cümlelerle kurgulanmış, soyut anlam içeren kelimelerle kurgulanmış uzun bir metnin ana fikrini bulmak aynı beceri düzeyinde değildir. İkinci metin için öğrencinin ana fikri belirleyebilmesi için çözümleme yapması gerekebilir. Bu noktada diğer disiplin alanlarının aksine Bloom’un ya da yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanması yeterli olmayabilir. Bu nedenle okuduğunu anlama alanında soru geliştirmede kullanılacak bir taksonomi oluşturulmuş, Şekil 5’te gösterilmiştir.

Düzyey	İçerik	Öğrenciden beklenen yeterlikler
1	Kısa bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerden hareketle metni anlama	Öğrenciler açıkça ifade edilmiş cümlelerin ya da kısa metinlerin anlamını kavrayabilir, metnin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini tespit edebilir, metin yazarının amacını başlık, görsel öge vb. unsurlardan hareketle tahmin edebilir.
2	Kısa bir metinde açıkça ifade edilmemiş bilgilerden hareketle metni anlama, metinden çıkarımlar yapma	Öğrenciler bilgilerin açıkça ifade edilmediği cümlelerin ya da kısa metinlerin anlamını kavrayabilir, metnin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini tespit edebilir, metin yazarının amacını belirleyebilir.
3	Orta uzunlukta bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerden hareketle metni anlama	Öğrenciler; orta uzunlukta metinlerin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini, ana duygusunu tespit edebilir, metin yazarının amacını belirleyebilir ve kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini ilişkilendirebilir.
4	Orta uzunlukta bir metinde açıkça ifade edilmemiş bilgilerden hareketle çıkarım, yorum ve uygulama	Öğrenciler; orta uzunlukta metinlerde açıkça ifade edilmemiş bilgileri göz önüne alarak çıkarımlarda bulunabilir, metnin farklı bölümlerini karşılaştırabilir, kendi bilgi, duygu ve düşünceleriyle metindeki içeriği karşılaştırabilir.

	yapma	
5	Uzun bir metinde ya da farklı metinlerde açıkça ifade edilmiş düşünceleri karşılaştırarak çözümlene	Öğrenciler uzun bir metni ya da birden fazla metni anlayabilir. Metin içindeki ya da farklı metinlerdeki bilgileri kıyaslayabilir, bu bilgileri bir araya getirebilir, metindeki bilgilerin sunuluşunu, dil ve anlatımının metne olan katkısını belirleyebilir.
6	Uzun bir metinde ya da farklı metinlerde açıkça ifade edilmemiş düşünceleri karşılaştırarak çözümlene, hipotezler üretme ve sonuca ulaşma	Öğrenciler uzun bir metin içindeki ya da farklı metinlerdeki soyut ifadeleri anlayabilir. Metinde açıkça ifade edilmemiş bilgileri bağlamdan hareketle çıkarımlar yaparak anlayabilir. Kendi duygu ve düşüncelerini metinlerle bilgilerle kıyaslayarak bir sonuca varabilir. Metin içindeki ya da farklı metinlerdeki bilgileri kıyaslayabilir, tutarsızlıkları çözebilir, bilgilerin güvenilirliğini sorgulayabilir, sonuca ulaşabilir, kendisi hipotezler, yeni çözümler vb. üretebilir, dış ya da kendi oluşturduğu ölçütlerle metni değerlendirebilir.

Şekil 5. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılabilecek Taksonomi

## TARTIŞMA VE SONUÇ

21. yüzyılda bireylerden beklenen becerilerin bir önceki yüzyıla göre yapısal olarak çok daha karmaşık ve değişken olması, bu becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin de değişmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü “bilgi” odaklı gerçekleştirilen ölçme araçlarıyla “yaratıcılık” becerilerinin ölçümü mümkün değildir (Sayın ve Kahraman, 2019). Bu doğrultuda bireyden beklenen becerilerin değiştiği bir yüzyılda seçme ve yerleştirme için gerçekleştirilen test sorularının da değişmesi gerekli ve önemlidir ve bu değişimin gerekliliği kadar ne olduğunun da öğretmenlere tanıtılması gerekmektedir. Bu araştırmada okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorularda öğretmenlerin genel olarak belirli becerilere odaklandığı (muhakeme/yorum yapma, analitik düşünme, yaratıcı düşünme vb.) görülürken bazı öğretmenlerin konuya ilişkin bir kavram yanılgısı olduğu belirlenmiştir.

Bilgi çağı olarak düşünülen günümüzde ulaşılan bilgiyi yorumlama, sentezleme ve bu bilgiden yola çıkarak yeni bilgiler elde edebilme gibi becerilere sahip olunması ve

özellikle eğitim sürecinde bunun bir çıktı olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Polat, 2006). Sadece okuma, yazma, dört işlem becerilerine sahip olmanın yaşam becerileri için yeterli olmadığı; çağ gibi büyüyen bilgi birikimleri kapsamında doğru olanı bulabilmek için “bilgiye ulaşma, onu kullanma, yönetme ve değerlendirme becerileri”nin kazandırılması adına bahsi geçen 21. Yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiği bilinmektedir (Gelen, 2017). Bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık), kişilerarası beceriler (iletişim, sosyal beceriler, kültürel duyarlık, zorluklarla baş etme), içsel beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, kişisel gelişim, uyumluluk, yaşam boyu öğrenme) şeklinde genel olarak ifade edilebilecek 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve bu becerileri ölçmede kullanılacak araçlar ve yaklaşımlar hakkında öğretmenlere eğitimler verilmelidir (Yalçın, 2018).

Soruları “zor, karmaşık, bilgi içermeyen, uluslararası sınavlara öğrenci hazırlamak amacıyla hazırlanan, öğrencinin dikkatini ölçen sorular” olarak gören öğretmenlerin konuyla ilgili farklı bakış açıları olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle, araştırmanın çözüm önerileri kapsamında “okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçen sorulara” ilişkin tanımlama yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere hizmet içinde ve hizmet öncesinde üst düzey düşünme becerilerinin özelliklerine ve ölçülmesine yönelik etkili eğitimlerin yürütülmesi önerilmektedir. Ünsal ve Kaba (2022), Dilekçi (2022) de öğretmenlerin, beceri temelli sorularla ilgili meslekî desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama konusunda üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi bağlam temelli gerçekleştirilmektedir. Bu noktada da sorular için seçilecek metinlerin niteliği ön plana çıkmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin bir kısmının okuduğunu anlamaya yönelik sorularda metin seçiminde metinlerin öğrenci seviyesine, açık ve anlaşılır olmasına odaklandığı bir kısmının ise metnin içeriğine (olumlu fikir içermesi), tarafsız olmasına odaklandığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise soruların kısa olması, edebî metinlerden bölümler içermesi gibi zorunluluklar aradığı tespit edilmiştir. Bu durum ders kitaplarındaki metin seçimi ile de ilişkilendirilebilir. Benzer (2019) ders

kitabına metin seçimi ölçütlerinde güncelleme yapılması gerektiğini, metinlerin öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ders sürecindeki metinlere ek olarak ölçme değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek metinlerde de dikkat edilmesi gereken temel unsurlar benzerdir. Seçilen metinlerin öğretim programına uygun olmasının yanı sıra çocuğa görelilik, kültürel unsurları yansıtırma, evrensel değerlere uygun olması önemlidir. Demir ve Açık (2011), kullanılacak metinlerin hedef kitlelerin seviyesine ve Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması gerektiğini, metinlerin Türkçeyi en iyi şekilde örnekleme, günlük hayatla bağlantı kurması, bireyi hayatın çine sokması, kültürel değerleri yansıtırması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin metin özelliklerine yönelik dikkat çektiği hususlardan biri de metnin uzunluğu; çok modlu olması (görsel içermesi gibi) ve türüdür. TEOG'da yer alan matematik sorularında ortalama 450 kelime kullanılırken 2019 yılındaki LGS matematik sorularında bu sayı yaklaşık 1200 olmuştur (Erden, 2020). Başka bir anlatımla üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik sorular bağlam temelli olduğu için öğrencilere bir okuma metninin, bir bağlamın verilmesi gerekmektedir. Bir metnin ne kadar uzun olabileceği ise metnin doğasına, anlatımına, içerdiği bilgilere göre değişiklik gösterebilir. Örneğin bir hikâye metni kolay okunabilir olduğundan içinde soyut kavramların geçtiği bir bilgilendirici metinden daha uzun olabilir. Bu konuda PIRLS, PISA gibi çıkmış soru örnekleri incelendiğinde ortak köke bağlı soruların olduğu, bu nedenle metinlerin de uzun olduğu görülmektedir. Çepni (2019), benzer yaş grubundaki öğrencilerin katıldığı PISA ve LGS 2018 sorularının yapısal olarak benzerlik gösterdiğini, uzunluklarının ve güncel hayatla ilişki kurma düzeylerinin benzer olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şıvkın, Aksoy ve Erdoğan (2020) da LGS ve PISA sorularının gerçek hayat bağlamları ve ölçmek istedikleri beceriler açısından benzer olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan bir öğretmen, okuma becerisinin sadece edebî metinler (hikâye, roman vb.) üzerinden kurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Hâlbuki Türkçe öğretim programındaki metinler; bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak sınıflandırılmış ve tüm metin türlerini içeren kazanımlar oluşturulmuştur. Bu

doğrultuda metin çeşitliliği ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte LGS’de yer alan Türkçe sorularında büyük ölçüde bilgilendirici metinler kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin genel olarak metin seçiminde bilgilendirici metin seçtiğine dikkat ettiği söylenebilir. Bu durum da ders kitapları ve geçiş sistemindeki sorular arasında farklılık olduğu görüşünü desteklemektedir (Azili ve Tutkun, 2021; Erden, 2020). Hazırlanan kontrol listesinin bu sorunu gidermede faydalı olacağı; öğretim programlarının ve ders kitaplarının da gözden geçirilmesi için bir kılavuz oluşturacağı düşünülmektedir. Geliştirilen kontrol listesinin başka araştırmacılarla geliştirilmesi de önerilmektedir.

Öğretmenlerin metin bulmada genel olarak zorlandıkları; zorlanmadığını belirten öğretmenlerin de kaynaklardaki soruları kullandıklarını, kolay ya da kısa metinler seçtiklerini belirlenmiştir. Her ne kadar özgün metin oluşturmak zor olsa da özgün bağlamlar ve buna ilişkin dil yapılarının kullanılması, dil öğretim sürecinde yaratıcı düşünmeyi sağlamaktadır. (Shrum ve Glisan, 2005). Bu sorunu çözmek amacıyla öğretmenlerin bir metni nasıl düzenleyebileceklerine ilişkin ilkeler açıklanmıştır. Aynı zamanda uzun metinler için de ortak köklü soru kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey soruları kendilerinin oluşturmasında da zorlandıklarını, bunun nedeninin de kazanımların seviyeler için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Karatay ve Dilekçi (2019) de öğretmenlerin üst düzey becerileri ölçmeye yönelik soru hazırlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar da öğretmenlerin; LGS’de yer alan beceri temelli soruların öğretim kazanımlarıyla uyumlu olmadığını belirttiklerini (Azili ve Tutkun, 2021; Erden, 2020); öğretim programlarındaki değişikliklerin üst düzey düşünme becerilerinin öğretime ve ölçülmesine yönelik yeterli kılavuzluk sağlamadığını ifade ettikleri (Atik ve Aykaç, 2017; Sargın ve Beyhan, 2017) belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin kullanabilecekleri “okuduğunu anlama taksonomisi” oluşturularak (Şekil 5) çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında geliştirilen okuma becerileri taksonomisinin kullanılması, geliştirilmesi ve düzenlenmesi önerilmektedir.

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2018 Ekim’de geçiş sisteminde kullanılacak üst düzey becerileri ölçmeye yönelik örnek sorular yayımlanmaya başlanmıştır (<https://odsgm.meb.gov.tr>). LGS grubu için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 10 ve 2020-2021 yılında şimdiye kadar 8 örnek kitapçık yayımlanmıştır. Aynı zamanda iki LGS’de yer alan sorular da açık erişimdedir. Ayrıca 5-7. Sınıflar için de her bir temaya yönelik örnek sorular yer almaktadır. Bu doğrultuda MEB tarafından öğretmenlere kılavuzluk edecek bir soru havuzu bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda öğretim programlarında da düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim -Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Bilgi Yayınevi.
- Ayyıldız, H., & Cansız Aktas, M. (2022). 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının ve LGS Matematik Sorularının PISA Temsil Yeterliği Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489.
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaöğretim Merkezi Sınavı (LGS)'nin Üstünlükleri ve Sınırlıkları, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(13), 123-146.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S. (ed.) (2019). *PISA ve TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demir, & Açık (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 30, 51-72.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe eğitiminde beceri temelli sorular. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2213-2232.
- Erden, B. (2020). *Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 270-292.
- Eroğlu, E., Suna, H.E., Tanberkan, Canıdemir A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Journal of Interdisciplinary Educational Research*. 1(2), 15-29.
- Halit, K., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *A practical guide for beginning researchers doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Karakuş, U., & Develioğlu, B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 228-243.

- Kızıkcapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB, (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf)
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi 15). Ankara: MEB Yayınları. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/08202713\\_No15\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/08202713_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- NCES (2020) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). *NCES Handbook of Survey Methods*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/statprog/handbook/pdf/pirls.pdf>
- Nikolić, D. (2010). The brain is a context machine. *Review of Psychology*, 17, 33–38. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/clanak/105198>
- OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD: Paris.
- Oiler, J. W., Jr., & Obrecht, D. H. (1968). Pattern drill and communicative activity: a psycholinguistic experiment. *IRAL* 6, 165-174.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (pp. 116-118). Boston, MA: Heinle ve Heinle.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 249-266.
- Ünsal, S., & Kaba, A. (2022). The Characteristics of The Skill Based Questions and Their Reflections on Teachers and Students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Sayın, A., & Kahraman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin tekrarlı ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı: Geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2) 113-130.
- Shrum, J.L., & Glisan, E.W. (2005). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction (3rd ed.)*. Boston, MA: Thompson Heinle.



- Stufflebeam, D. L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists: the checklists development checklist (CDC)*. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center Retrieved on January, 16, 2008.
- Suna, E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2020). Determinants of Academic Achievement in Turkey. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C., & Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de Sorulan PISA Tarzı Matematik Sorularını Doğru Cevaplama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Turkan, A., & Çetin, H. (2022). Sınıf Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-201.
- Yaman, H., & Akkaya, D. (2012). Dil Biliminin Kelime Öğretimine Açılan Kapısı: Bağlam Türleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2599-2610.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## SUMMARY


Known as "context-based items" in the literature and measuring students' ability to transfer the knowledge they have acquired in the educational environment to their daily lives, they have become widespread among teachers as they are called "skill-based items" by the Ministry of National Education (MoNE, 2018). The view that context-based text structures have an important place in the use of language teaching dates back to the 1960s. The fact that communication cannot be disconnected from the context and that the basic structure in the communication process is language has revealed the relationship between language and context. Oller ve Obrecht (1968) refer to this judgment as "language teaching; It is a process that needs to be based on context and communication, far beyond grammar rules." expressed by his inference. In the 21st century, research on the necessity of contextualizing language use in the classroom has gained momentum (Omaggio Hadley, 2010). The development of technology and the inventions on the working principle of the human brain have brought the necessity of the context in the language learning process to the thinking process. Nikolić (2010) states that "Context is the way the brain works. we can't think without context." revealed in his words. It is essential to investigate the level of understanding and application of these changes in language tests by Turkish language teachers, who are practitioners. LGS items (MoNE, 2018), which aim to measure students' daily life skills by the Ministry of National Education, are different from the TEOG applied before 2018 for the transition system to high schools (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Çepni, 2019; Kızıkan ve Nacaroglu, 2019). It is known that there are similarities in terms of life content and the features it aims to measure (Şivkin et al., 2020). However, when the studies in the literature are examined, it is seen that Turkish language teachers lack knowledge about the measurement of four basic language skills and that teachers have some misconceptions (Gürlek, 2021). This study aims to determine the difficulties faced by Turkish teachers in the process of preparing questions for measuring high-level skills in reading comprehension. In addition, it is desired to offer solutions to these difficulties experienced by teachers.


80 Turkish language teachers working in the province of Tokat participated in the study conducted with case study, which is one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was prepared to get the teachers' opinions on the questions to measure their high-level thinking skills in reading comprehension. The answers given by the teachers were analyzed by content analysis. In the study of the data, themes were determined in line with the content analysis; frequency values were calculated.

As a result of the research, it was determined that teachers had wrong/incomplete information about skill-based questions in the context of reading comprehension. It was determined that the criteria that the teachers paid attention to in selecting the text while creating the question to measure the high-level skills in the field of reading comprehension were appropriate. However, it was determined that only some teachers adopted similar criteria. Shrum ve Glisan (2005) stated that using original contexts and related language structures ensures authenticity in language teaching. Authenticity is also an essential element for students' motivation. Language teaching process also includes assessment and evaluation. Students encountering only one type of text

*throughout the process may cause them to develop a negative attitude towards it. It is essential that the sentences used in the textbooks - no matter what type - have correct spelling and punctuation. In this sense, a checklist has been developed for text selection to systematize the text selection. Similarly, a cognitive taxonomy was developed based on PISA proficiency areas for reading comprehension to set a standard for teachers in writing questions for high-level thinking skills.*

## **ORCID**

Ayfer SAYIN  <https://orcid.org/0000-0003-1357-5674>

Nazife Burcu TAKIL  <https://orcid.org/0000-0003-0937-7595>

## **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. Çalışmanın giriş ve tartışma bölümünün yazılı hâle getirilmesinde ikinci yazar; yöntem ve bulgularının yazılı hâle getirilmesinde birinci yazar daha çok katkı sağlamıştır.

## **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışmanın veri toplama sürecine yardımcı olan MEB Tokat lme Değerlendirme Merkezine ve araştırmaya gönüllü olarak katılarak görüşme sorularını cevaplayan Tokat ilinde görev yapan Türkçe ğretmenlerine teşekkür ederiz.

## **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 23.03.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-65222 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Ek 1: Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2021-E.65222



### T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-65222  
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Doç. Dr. Ayfer SAYIN  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Nazife Burcu TAKIL ile birlikte yürütücü olduğunuz, araştırmacı grubu Ayfer SAYIN, Nazife Burcu TAKIL'dan oluşan "*Üst Düzey Becerilerin Ölçülmesine Yönelik Soruların Hazırlanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Okuduğunu Anlama Becerisi*" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 23.03.2021 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 322

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSC23H8E2N

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <http://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
Kep Adresi: [gazuniiversitesi@hs01.kep.tr](mailto:gazuniiversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için :Evengül BOŞNAK  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022666



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



## **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri**

### **Genel İlkeler**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

### **Anlatım**

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

### **Yazım**

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

### **Kaynaklar**

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.