

ARAŞTIRMA VE DENEYİM  
DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE  
JOURNAL (REJ)

Cilt 8 Sayı 1  
Haziran 2023

E-ISSN: 2548-1282

[adedereditor@gmail.com](mailto:adedereditor@gmail.com)

<http://dergipark.gov.tr/adeder>

## ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 8 Sayı 1

Haziran 2023

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Özge KOÇ DUDAK, Soner YAVUZ. Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (Atbö) Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir İçerik Analizi.....1-18

Ferihan YAZICI DOĞAN, Nusret KOCA. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Su Okuryazarlığı Düzeylerinin Ve Görüşlerinin İncelenmesi.....19-34

Perihan ŞARA HÜRSOY, Ramazan DEMİR. Kavram Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İlkokul 2. Sınıf hayat Bilgisi Ders Kitabına Yansımaları.....35-56

Soner GARİP, Ali GÖÇER. Erasmus Projelerinin Yetişkin Eğitiminin Niteliğini Artırmadaki Rolü Üzerine Bir Araştırma.....57-72

Hakan UŞAKLI. Psikodramada Bir Kaynak: Dede Korkut Hikâyeleri.....73-84

Hacer YALABAÇOĞLU, Emine KARASU AVCI. Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Hak, Görev ve Sorumluluklara Yönelik Görüşleri.....85-98

Esra ÜNLÜ, Esra ÇAKAR ÖZKAN. Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının, Öz Yeterlik İnançlarının, Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....99-114

Gürcü Ebru ÖZKILIÇ, Oktay BEKTAŞ, Melek KARACA. Sindirim Sistemi Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.....115-154

Bahar CAN, Hilmi DEMİRKAYA. Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Değişkenlere Göre Durumu.....155-172

Özlem YILMAZ DEMİREL, Çetin ÇOBAN. Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaşadıkları İletişim Sorunlarının Çözümünde Ebeveynlere Verilen Aile Eğitiminin Etkisi.....173-183

**HAKEM KURULU**

Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR, Burdur Üniversitesi

Doç. Dr. Muzaffer ÇATAK, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Özkan AKMAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Sinem DİNÇOL ÖZGÜR, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay CANBULAT, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah GÖKDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bedia YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Durdane ÖZTÜRK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR, Sinop Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nur Hümevra ÖZDEMİR EREN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan NACAROĞLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oktay KIZKAPAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Onay BUDAK KAYMAZ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜR SOY, Uşak Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. İskender DAŞDEMİR, Ege Üniversitesi

# FEN EĞİTİMİ ALANINDA ARGÜMANTASYON TABANLI BİLİM ÖĞRENME (ATBÖ) YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ\*

## A CONTENT ANALYSIS ON RESEARCHES ABOUT ARGUMENTATION-BASED SCIENCE LEARNING (ABSL) APPROACH IN SCIENCE EDUCATION

### Araştırma Makalesi

Özge KOÇ DUDAK<sup>1</sup> Soner YAVUZ<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 24 Ekim 2022*

*Makale kabul tarihi : 24 Mayıs 2023*

#### Özet

Bu çalışmada, fen bilimleri eğitimi alanında Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı konusunda, 2010-2021 tarihleri arasında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile nitel araştırma yaklaşımı uygulanmıştır. Bu amaç kapsamında, fen bilimleri eğitimi alanında 2020-2021 tarihleri arasında tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bir listesi çıkarılmıştır. Yapılan incelemelerde, ATBÖ konusunda 27 yüksek lisans tezi ve 11 doktora tezi olmak üzere toplamda 38 dokümana ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında bu dokümanlar içerik analizi kapsamında, tez türleri, yayın yılları, tez yazarlarının cinsiyetleri, danışmanların unvanları, sayfa sayıları, yapıldığı kurumlar, araştırma alanları, araştırma konuları, örneklem seçim yöntemleri, örneklem düzeyleri, örneklem büyüklükleri, araştırma yöntemleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile veri analiz yöntemleri" bakımından incelenmiştir. Konu, örneklem, yöntem ve veri toplama araçları gibi bilgileri içeren çalışmanın yeni planlanacak çalışmalar için araştırmacılara ve bununla birlikte öğretmenlere de yol gösterici ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ), İçerik Analizi, Bilimsel Araştırmalar.

#### Abstract

In this research, it is aimed to examine the master and doctoral theses completed between 2010-2021 in the context of various variables on the Argumentation-Based Science Learning (ABSL) approach in the field of science education. For this purpose, qualitative research approach with document analysis method was applied. Within the scope of this purpose, a list of master's and doctoral theses completed between 2020-2021 in the field of science education has been prepared. In the examinations, a total of 38 documents, including 27 master's theses and 11 doctoral theses, were reached on ABSL. In the context of the purpose of the research, these documents, within the scope of content analysis, thesis types, publication years, gender of the thesis authors, titles of the advisors, number of pages, institutions, research areas, research topics, sample selection methods, sample levels, sample sizes, research methods, data used in the researches. collection tools and data analysis methods. It is thought that the study, which includes information such as subject, sample, method and data collection tools, will be helpful and guiding for researchers and teachers for new studies to be planned.

**Keywords:** Science Education, Argumentation-Based Science Learning (ABSL), Content Analysis, Scientific Research.

\*Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 13-14 Mayıs 2022 tarihleri arasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından düzenlenen "1. Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi"nde sözlü sunum olarak sunulmuştur.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ookoc92@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3931-7772

2 Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, yavuz@beun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7141-1734



## GİRİŞ

Araştırma, var olan duruma ya da oluşabilecek durumlara karşı atılan adımların sonuç verebilmesini sağlayacak yöntemlerin uygulanma çabasıdır (Arslantürk, 1995). Bir ülkede eğitim araştırmalarının çok olması, eğitim sisteminin gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır (Çepni ve Küçük, 2003). Bilimsel araştırmalar, toplumun gelişmesi için oluşan yeni durumlara karşı hazır olunmasını sağladığından toplum için önemlidir. Yürütülen çalışmalar araştırmacıların kendilerini geliştirmelerine imkân sağmanın yanı sıra, alanyazının zenginleşmesine de katkı sağlamaktadır. Araştırmacıların alanları ile ilgili alanyazını bilmeleri, yapacakları araştırmaları daha kolay ve doğru biçimde tamamlamalarına olanak sağlar. Yaşadığımız dönemin içinde bulundurduğu durumlara karşı yeni bir şeyler ortaya çıkarmak ya da var olanı geliştirmek için araştırmacıların, alanına hâkim olması ve kapsamlı bir şekilde araştırma yapmayı bilmesi de gerekmektedir (Cebeci, 1997). Bilgiler yapılan yeni araştırmalarla değişip gelişeceğinden araştırmacıların kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiği de düşünülmelidir.

Araştırmanın bilimsel yollarla yapılması ve sonuca ulaşılması için doğru bilimsel yöntemlerin kullanılması da sağlanmalıdır (Kaptan, 1977). Günün getirdiği ihtiyaçları karşılamak için yaşayan toplumun da bu yönde eğitilmesini de gerektirmektedir (Kayhan ve Özgün Koca, 2004). Yaşadığımız yüzyıl ezberci bir eğitim sisteminin ötesinde, soyut olarak düşünebilen ve bunun sonunda da artan zihinsel faaliyetlerin uygulandığı fen ve matematik eğitiminin önemini daha da arttırmaktadır. Eğitim sisteminin getireceği yenilik ile kişiler problemler karşısında gözlem yapabilecek, bunun sonunda hipotez kurabilecek, kurulan hipotezleri deneyler ile bir sonuca vardırıarak bunları analiz edip bir genellemede bulunabilecektir. Bu bağlamda yürütülen çalışmaların, fen eğitiminde değişen ve gelişen eğitim anlayışından etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur (Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bu etkileşim için doğru analiz yöntemlerinin öğretilmesi için fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların analiz edilmesini gerektireceği düşünülmektedir.

İnsanlar sürekli olarak kendilerini doğrulama, çevrelerini tanıma, durum ve olaylar karşısında bunları açıklayıp çözüme kavuşturma gayretindedir. Bunları yaparken gerçek bilgiye ulaşmak için farklı bilgi kaynaklarından faydalanırlar (Karasar, 2015). Bilim, düzenlenmiş bilgi olarak tanımlanırken bilimsel çalışma ise nasıl, niçin, neden, nerede ve ne zaman sorularını barındıran birçok soruya cevap verme amacı ile bir bilgi üretme gayretinde olan bir süreçtir. Üniversitelerin en önemli kurumsal niteliklerinden biri, bilgi üretip ve bunu yayınlamaktır. Üniversitelerin lisansüstü eğitim verme amaçlarından biri de bilgi üretim ve yayma amacı doğrultusundadır. Lisansüstü eğitim ile yazılan tezler sonunda oluşan bilgi değişimi ile araştırma bulgu ve sonuçların oluşmasını sağlamaktadır (Arı ve diğerleri, 2009).

Fen ve teknoloji sayesinde ülkelerin ekonomik kazanç sağladığı göz önüne alındığında; fen ve teknoloji eğitimin ülkenin refah seviyesinin gelişmesinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu nedenden dolayı bilimsel ve teknolojik gelişmelerden geri kalmamak ve sürdürülebilir ilerlemenin sağlanması adına ülkeler sürekli yeni bilgi ve teknoloji üretebilen bireyler yetiştirmelidir (Ayas, 1995; Ünal, 2003). Bilimsel araştırmalar da fen ve teknolojinin gelişmesi için önemlidir. Türkiye’de 2005 yılına kadar eğitimde geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. (MEB, 2013). Bu yıllardan sonra gelişen teknoloji ve bilim çağının getirilerinden yararlanmak için bilgiyi daha kapsamlı kullanabilen öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilmeye başlanmıştır (Akpınar, 2010). Türkiye’de eğitimin sisteminin günümüz şartlarına ayak uydurulması amacıyla geçilen yapılandırmacı eğitim sisteminin uygulanması sonucunda, yapılandırmacı eğitimi destekleyici ya da yapılandırmacı eğitime benzer bazı yaklaşımlara ilginin artması kaçınılmazdır (Akşit, 2007). Bu yaklaşıma dayalı olarak ülkemizde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri de uygulanmaya başlanmıştır.

Argümantasyon kavramı olarak dilimizde bilimsel tartışma olarak tanımlanır (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007). Fakat argümantasyon basit bir şekilde tartışma ya da karşılıklı düşüncelerin açıkça belirtildiği konuşmalar olmamıştır (Tümay, 2008). Düşüncelerin tartışması anlamına gelen argümantasyon bireylerin bir husus üzerinde tartışmasıdır (Çapkınoğlu ve diğerleri, 2014). Kuhn (1993) argümantasyonu, birçok bireyin oluşan ya da oluşacak iddiaları belirli bir akıl çerçevesinde tartışma bütünü olarak tanımlamaktadır. Farklı bir tanımda argümantasyon kişilerin mantığa ve

akılcılığa uyabilecek yollarla bir düşüncenin ortaya çıkması, düşünce için veriler kullanılması ve farklı neticeleri bulduğunda en doğru kararı kanıtlarıyla birlikte açıklayabilmesi olarak tanımlanmıştır (Öğreten ve Uluçınar Sağır, 2014).

Güler (2016) tarafından Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı; sorgulayan, araştıran, farklı görüşlere karşı duyarlı ve tartışmalara bilimsel açıdan bakan kişiler yetiştirmeyi amaçlayan bir öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin ortak kanıya varabildiği bu yaklaşımda, kendi düşüncelerini gerekçeleri ile argümana dayandırabilir veya farklı düşünceleri gerekçeleri ile bilimsel açıdan destekleyebilir (MEB, 2018). Bunun sonunda bilginin aktif olarak kullanılabilmesi bunu daha somut olarak yorumlayabilecek, araştırmaları sorgulayabilecek öğrenciler ortaya çıkarabilecektir (Glaserfeld, 1989; Öztürk, 2000). Argümantasyonun içinde olan öğrencinin fikri ve iddiayı çürütülmesi ve desteklemesi gereklidir (Mcneill ve Pimentel, 2010). Aktamış ve Hiğde (2017) argümantasyonu; kişilerin düşündükleri tezleri savunduğu başka kişilerin kabul etmediği onlara bunu kabul ettirmek için ortaya atılan doğruları sunup bunu sonuçlandırma şekli olarak açıklamıştır. Öğrenciler fen derslerinde aynı bir bilim insanı gibi düşünerek yeni bilgileri ezberlemeden kendi zihninde yapılandırır (Açıkgöz, 2002; Akpınar ve Ergin, 2005; Aslan, 2010).

Toulmin'in (1958) argümantasyon modelinde yazılanlara göre; iddialar, bir soruya veya bir soruna çözüm olarak ortaya atılan bir görüş, sonuç, fikir veya açıklamadır. Gerekçe ise verilerle iddiaların bağlantısını kuran ifadeler veya sağlayan prensiplerdir. Kişi oluşan veriyi nasıl değerlendirip, iddialar çıkarabildiğini açıklar. Destekleyici, gerekçeyi güçlendiren iddiaların doğru olduğunu söyleyen, dinleyicilerin tartışmadaki düşüncüyü anlamasını sağlayan, iddiaların kuvvetini sağlayan bilgilerdir. Sınırlayıcı, argümanın kuvvetini azaltan durumlar veya argümanın bazı koşullar altında doğru olduğunu önerdiği ifadelerdir. Çürütücü, iddianın yanlış olduğu zamanları gösteren, verilerin-gerekçelerin yanlış olduğu zamanları anlatan ifadeler ve karşıt argümanlardır (Aydın ve Kaptan, 2014; Aymen Peker ve diğerleri, 2012; Erduran ve diğerleri, 2004; Tümay ve Köseoğlu, 2011).

Argümantasyon doğru sonuçlara ulaşmada en hızlı yöntemlerden biridir. Bunu kullanarak daha az hata yapma imkânına sahip olan bireyler argümantasyon kurmayı öğrenerek doğru sonuçlara ulaşmayı hedefleyebilir. Bireylerin düşüncelerini anlamlandırabilmede argümantasyonun önemi bir kez daha ortaya çıkar (Çetinkaya, 2017). İddialar geliştirme aşamasında onları pozitif yönde etkiler (Yalçınkaya, 2018). Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin günümüzde gelişen dünya için vazgeçilmez bir araç olduğu, bu yöntemin kullanılıp bilgileri daha kolay bilimsel açıdan ele alındığı bilinmektedir. Bu araştırma ile bu konuda ülkemizde araştırma yapacak bilim insanlarına yardımcı olabilecek onların işlerini kolaylaştırıp sonuca ulaşmada katkı sağlayacak veriler derlenecektir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada, Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı üzerine yazılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları incelenmiştir. Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının, özgün olması ve konu hakkında zengin bilgiler içermesi beklenmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında, yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Günümüze kadar fen eğitimi alanında, çok sayıda yüksek lisans ve doktora tez çalışması yapılmış olup yapılmaya da devam etmektedir. Bir bilim dalı ile ilgili bilimsel tezlerin incelenerek analiz edilmesi, o bilim dalına ait bilgilerin durumu ve sınırı hakkında yaygınlaşmış bilgiler verebilir. Türkiye'de fen eğitimi alanında yapılan teorik ve uygulamalı araştırmaların incelenmesi ve ortak noktada birleştirilmesi ile alan yazındaki durum ortaya çıkabilecektir. Elde edilecek bulguların sonraki çalışmaların tasarlanmasına yardımcı olacağı ve yön verebileceği düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Problemi**

Fen eğitimi alanında lisansüstü tez çalışmaları, Türkiye'de 1990'lı yılların başlarında yapılmaya başlamıştır (Yılmaz, 1990). Fen eğitimi alanında tez çalışmalarının nicelik ve nitelik olarak artış

göstermesi, araştırmaların eğilim ve yönelimlerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Bu durumda araştırmacının problem cümlesini "Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında fen eğitimi alanında ATBÖ yaklaşımı üzerine yazılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarındaki genel yönelimler nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ana problemin çözümlenebilmesi için aşağıda belirtilen alt problemlere cevaplar aranmıştır: ATBÖ konusunda 2010-2021 yıllarında Türkiye'de yapılan tezlerin;

1. Tez türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Yayınlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?
3. Yazar cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Sayfa sayılarına göre dağılımı nasıldır?
6. Yapıldığı kurumlara göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?
9. Örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
10. Örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
11. Örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
12. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
13. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
14. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada doküman analizi yapmak için nitel bir bakış açısı kullanılmıştır. Doküman analizi, konular hakkında yayımlanmış belgeleri sistematik bir bakış açısıyla detaylı bir şekilde inceleyip analiz eden nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizi, araştırmacının kendine ait veya kendini ilgilendiren konuların belgelerini incelemesiyle görünür kayıtlar elde edilmesini sağlar. Doküman analizinde kaynakların içinde geçen konuların inceleme amacına göre; dokümana, araştırmacıya, doküman yazarına yöneltilen sorular bulunmaktadır (Cohen ve diğerleri, 2007). Araştırmacının ilgili olduğu konu hakkındaki dokümanlara soruları kendi hazırlar ve bundan elde edeceği sonuçları da nicel bir sonuca döker. Araştırmacılar tarafından araştırmayı başlatan sorun kaynağı şu şekilde belirtilmiştir; Türkiye'de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu sistem eğitimi öğretmen merkezli sistemden çıkarıp öğrenci merkezli bir anlayışa yöneltmiştir. Türkiye'de bu değişiklik sonrası yeni öğretim yöntemlerinin derslerde kullanılmaya başladığı görülmüştür. Bunlardan biri de, ATBÖ yaklaşımıdır. Bu değişim olduktan sonra günümüze kadar olan dönemde ATBÖ yaklaşımı ile ilgili Türkiye'de yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini araştırmacıların kendi soruları ile bağlamında araştırıp bunları analiz ederek dokümanlar hakkında nitel bir sonuca varılabileceği düşünülmüştür. İçerik analizi, doküman içerisindeki belirli parçalardan yöntem ve tarafsız çıkarımlar elde etmek amacı ile kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Stone ve diğerleri, 1966). Fen eğitimi alanındaki ATBÖ yaklaşımı ile ilgili tam metnine erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezleri 14 başlık altında incelenmiştir. Toplanan dokümanlardaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş, benzer konularda elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırma belgeleri bilimsel bir bakış açısıyla incelenerek elde edilen veriler ve sonuçlar sayesinde daha nitelikli fikirler sunulmaya çalışılmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Çünkü bu çalışma kapsamında insan ve/veya hayvan üzerinde bir deney çalışması yapılmamış olup biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemiştir. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. Bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan tezleri incelemek için herkese açık erişimli olan ulusal tez merkezinin internet sayfalarına ulaşmak yeterlidir.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacıların, doküman incelemesi yapması için doğru amaçla eşleşen dokümanları bulması gereklidir. Araştırmacıların doküman analizi yapması için cevaplaması gereken sorular vardır. Bu sorular dokümanlara hangi yollardan ulaşacağı, araştırması için hangi dokümanlara ihtiyaç duyduğu, ulaştığı dokümanlardan hangilerinin onun ihtiyacına uygun olup olmadığı gibi sorular olup söz konusu sorulara cevap aranmalıdır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Yapılan bu çalışmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerine, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının tez tarama sistemi üzerinden ulaşılmıştır. Söz konusu dokümanlara Türkçe anahtar kelime olarak "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme" girilerek ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma kapsamında fen eğitimi alanında ATBÖ konusunda Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerden 27 yüksek lisans tezi ve 11 doktora tezinin tam metnine ulaşılmış olup bunlar doküman kaynağı olarak alınmıştır. Araştırmada, toplanan belgeler tek veri halinde oluşturacak biçimde hazırlanmıştır. Nitel araştırmada yapılan çalışmadan çıkan veriler sayıca belirtilerek yorumlanmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen veriler istatistiksel olarak yorumlama amacı ile işlenmiştir. Çıkan sonuçlarda tablolar halinde sayısal ifadelerin eklenmesi ile matematiksel olarak da yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Araştırma kapsamında yüksek lisans ve doktora tez yazarlarıyla görüşme yapılmamıştır. Bu çalışmanın toplanan verilerin analiz edilmesinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur

## BULGULAR

Çalışmaya ait bulgular tablolar ile betimlenmiştir. Araştırmada içerik analizi yapılması sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmıştır.

### Tez Türlerine Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, tez türlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Tablo 1'de dokümanların yüksek lisans ve doktora tezi olması durumuna göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 1.** Tez Türlerine Göre Dağılım

| Tez Türleri        | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------|-------------|-----------|
| Yüksek Lisans Tezi | 27          | 71        |
| Doktora Tezi       | 11          | 29        |
| Toplam             | 38          | 100       |

Tablo 1 incelendiğinde ATBÖ konusunda Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının 27'sinin yüksek lisans tezi (%71) ve 11'inin doktora tezi (%29) olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere bakılarak ATBÖ ile ilgili çalışmaların en az doktora türünde, en çok yüksek lisans türünde yapıldığı tespit edilmiştir.

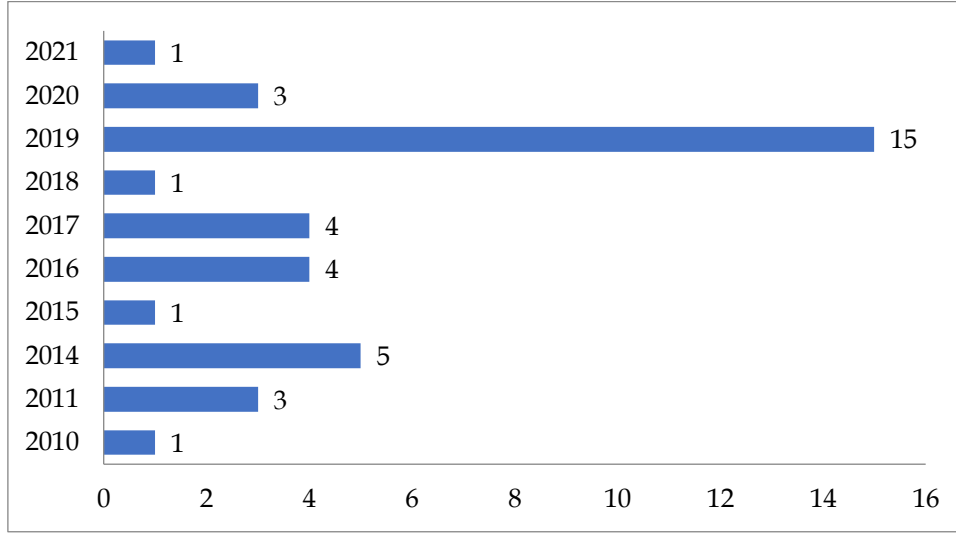
### Yayınlanma Yıllarına Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, yayınlanma yıllarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2.** Tezlerin Yayınlanma Yıllarına Göre Dağılımı

| Yayınlanma Yılları | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------|-------------|-----------|
| 2010               | 1           | 3         |
| 2011               | 3           | 8         |
| 2014               | 5           | 13        |
| 2015               | 1           | 3         |

|        |    |     |
|--------|----|-----|
| 2016   | 4  | 10  |
| 2017   | 4  | 10  |
| 2018   | 1  | 3   |
| 2019   | 15 | 39  |
| 2020   | 3  | 8   |
| 2021   | 1  | 3   |
| Toplam | 38 | 100 |



**Grafik 1** Tezlerin Yayınlanma Yıllarına Göre Dağılımı

Tablo 2 incelendiğinde, ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında yayımlanmış tez çalışmalarının yayınlanma yıllarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre, 2010, 2015, 2018 ve 2021 yılında 1 (%3), 2011 ve 2020 yılında 3 (%8), 2016 ve 2017 yılında 4 (%10), 2014 yılında 5 (%13), 2019 yılında ise 15 (%39) araştırmanın yürütüldüğü tespit edilmiştir.

### Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, yüksek lisans tez ve doktora tez yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Tez Yazarlarının Cinsiyetleri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-------------------------------|-------------|-----------|
| Erkek                         | 9           | 24        |
| Kadın                         | 29          | 76        |
| Toplam                        | 38          | 100       |

Tablo 3’de ATBÖ konusunda Türkiye’de tamamlanan tezlerin yazarlarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde; kadın araştırmacıların (f=29) erkek araştırmacılardan (f=9) fazla olduğu tespit edilmiştir.

### Danışman Unvanlarına Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, yüksek lisans ve doktora tezlerindeki danışmanların unvanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Danışman Unvanlarına Göre Dağılım

| Danışman Unvanları | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------|-------------|-----------|
| Dr. Öğr. Üyesi     | 9           | 24        |
| Doç. Dr.           | 16          | 42        |
| Prof. Dr.          | 13          | 34        |
| Toplam             | 38          | 100       |

Tablo 4'e göre ATBÖ konusunda Türkiye'de yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin danışmanlığını yapan öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımı; profesör (f=9), doçent doktor (f=16) ve doktor öğretim üyesi (f=13) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

### Sayfa Sayılarına Ait Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, tez sayfa sayılarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Sayfa Sayılarına Göre Dağılım

| Sayfa Sayıları | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------------|-------------|-----------|
| 1-50           | -           | -         |
| 51-100         | 7           | 19        |
| 101-150        | 11          | 29        |
| 151-200        | 11          | 29        |
| 201-250        | 5           | 13        |
| 251-300        | 2           | 5         |
| 300 ve üzeri   | 2           | 5         |
| Toplam         | 38          | 100       |

Tablo 5'te ATBÖ konusunda Türkiye'de yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tez sayfa sayıları incelendiğinde; en çok 101-150 (f=11) ve 151-200 (f=11) sayfa sayıları tespit edilmiştir. 1-50 aralığında sayfa sayısına rastlanmamıştır.

### Yapıldığı Kurumlara Ait Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, tez çalışmalarının yapıldığı kurumlara göre dağılımı incelenmiştir. Tablo 6'da kurumlara göre dağılım görülmektedir.

**Tablo 6.** Kurumlara Göre Dağılım

| Kurumların İsimleri                   | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------------------------|-------------|-----------|
| Kastamonu Üniversitesi                | 8           | 21        |
| Atatürk Üniversitesi                  | 6           | 16        |
| Gazi Üniversitesi                     | 5           | 13        |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi         | 3           | 8         |
| Hacettepe Üniversitesi                | 3           | 8         |
| Marmara Üniversitesi                  | 2           | 5         |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi        | 2           | 5         |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi       | 1           | 3         |
| Akdeniz Üniversitesi                  | 1           | 3         |
| Giresun Üniversitesi                  | 1           | 3         |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi | 1           | 3         |
| Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi       | 1           | 3         |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi       | 1           | 3         |



|                                    |    |     |
|------------------------------------|----|-----|
| Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi | 1  | 3   |
| Yozgat Bozok Üniversitesi          | 1  | 3   |
| Toplam                             | 38 | 100 |

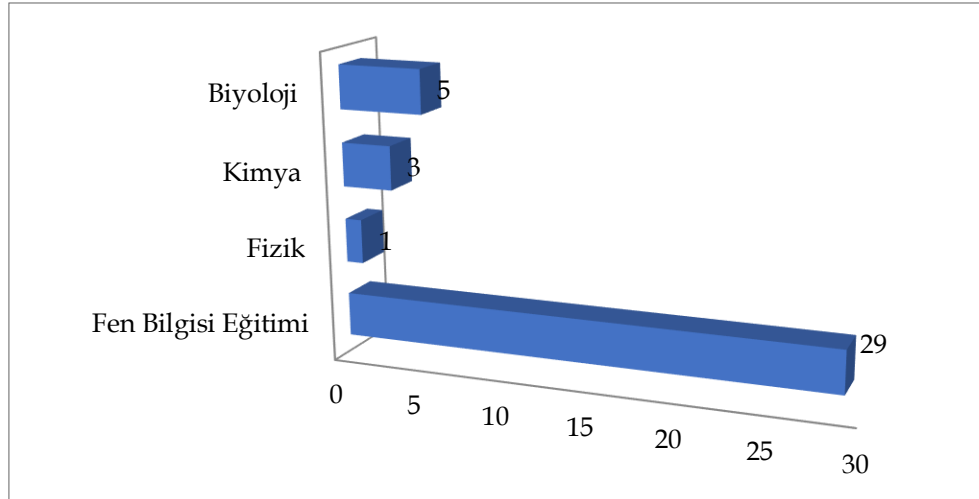
Tablo 6 incelendiğinde, ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanmış tezlerin yapıldığı kurumlara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre tezlerin 8’inin (%21) en fazla olacak şekilde Kastamonu Üniversitesi’nde üretildiği tespit edilmiştir. Bunu Atatürk Üniversitesi 6 tez (%16) Gazi Üniversitesi 5 tez (% 13) ve 3’er tez (%8) ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, 2’şer tez (%5) Marmara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi izlemektedir. 1’er tez ise (%3) Giresun Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nde üretilmiştir.

### Yapıldığı Araştırma Alanlarına Ait Bulgular

Çalışmanın yedinci alt problemi kapsamında toplanan dokümanların, tez çalışmalarının yapıldığı araştırma alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Tablo 7’de tezlerin araştırma alanları görülmektedir.

**Tablo 7.** Araştırma Alanlarına Göre Dağılım

| Araştırma Alanları  | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------|-------------|-----------|
| Fen Bilgisi Eğitimi | 29          | 76        |
| Biyoloji Eğitimi    | 5           | 13        |
| Kimya Eğitimi       | 3           | 8         |
| Fizik Eğitimi       | 1           | 3         |
| Toplam              | 38          | 100       |



**Grafik 2** Araştırma Alanlarına Göre Dağılım

Tablo 7’de ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında ATBÖ konusunda eğitim alanında yapılan tez çalışmalarında en çok Fen Bilgisi Eğitimi (f =29) alanında çalışma yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada Biyoloji Eğitimi (f=5) alanı, üçüncü sırada Kimya Eğitimi (f=3) ve dördüncü sırada Fizik Eğitimi (f=1) alanları gelmektedir.

## Araştırma Konularına Ait Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının araştırma konularına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Araştırma Konularına Göre Dağılım

| Araştırma Konuları   | Frekans (f) |
|----------------------|-------------|
| Görüş                | 1           |
| Akademik başarı      | 15          |
| Tutum                | 7           |
| Motivasyon/Güdülenme | 1           |
| Beceri               | 10          |
| Kalıcılık            | 1           |
| Öz-yeterlilik algısı | 1           |
| Derse Katılım        | 1           |
| Öğrenme              | 3           |
| İlgi                 | 3           |
| Deneyim              | 1           |

Tablo 8 incelendiğinde en çok tercih edilen değişkenlerin sırasıyla akademik başarı (f=15), beceri (f=10), tutum (f=7), olduğu görülmüştür. Eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerden en büyük beklenti öğrenci başarılarını artırmasıdır. Bu yüzden yapılan araştırmalarda ATBÖ kullanımının etkileri incelenirken öncelik olarak örneklemde yer alan kişilerin “akademik başarı”larına etkileri incelendiği düşünülmektedir. Akademik başarıyı dolaylı olarak etkileyen en büyük etkenler “tutum” ve “beceri” olduğu için yine en çok ilgilenilen değişkenler içerisinde yer almışlardır.

## Örneklem Seçim Yöntemlerine Ait Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Örneklem Seçim Yöntemlerine Göre Dağılım

| Örneklem Seçim Yöntemleri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------------|-------------|-----------|
| Basit Seçkisiz Örneklem   | 10          | 26        |
| Uygun Örneklem            | 11          | 29        |
| Amaçlı Örneklem           | 17          | 45        |
| Toplam                    | 38          | 100       |

Tablo 9’da ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde; en çok “amaçlı” örnekleme (f=17) yapıldığı görülmüştür.

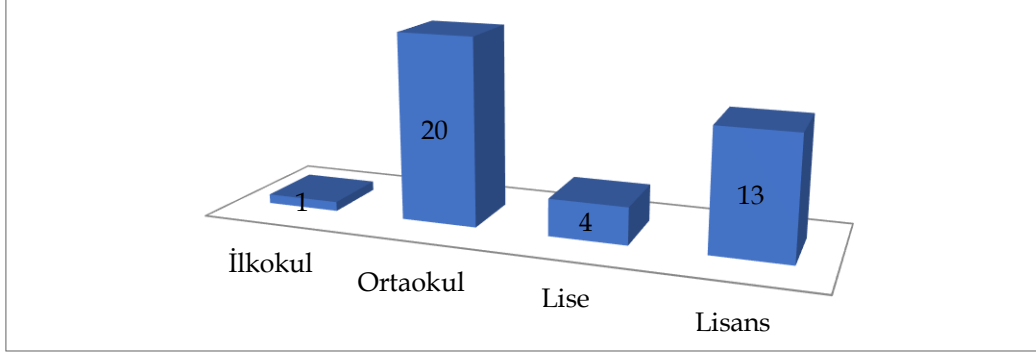
## Örneklem Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışmanın onuncu alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının örneklem düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucu yüksek lisans ve doktora tezlerinin örneklem düzeyine göre dağılımı Tablo 10’da gösterilmektedir.



**Tablo 10.** Örneklem Düzeylerine Göre Dağılım

| Örneklem Düzeyleri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------|-------------|-----------|
| İlkokul            | 1           | 3         |
| Ortaokul           | 20          | 53        |
| Lise (9-12)        | 4           | 10        |
| Lisans             | 13          | 34        |
| Toplam             | 38          | 100       |



**Grafik 3** Örneklem Düzeylerine Göre Dağılım

Tablo 10’da ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının örneklem düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmacıların katılımcı seçiminde daha çok ortaokul öğrencilerini (f=20) tercih ettikleri görülmüştür. Bunun sebebi, ATBÖ konusunun Fen Bilgisi Eğitimi alanında çok kullanılması olarak görülmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi alanındaki çalışmaların sayısının fazla olması, örneklemin ortaokul öğrencilerinden seçilmesini de etkilemiştir. Katılımcı seçiminde ortaokul öğrencilerinden sonra lisans öğrencilerinin (f=13) daha sonra lise öğrencilerinin (f=4) ve en son ilkokul öğrencilerinin (f=1) tercih edildiği görülmektedir.

### Örneklem Büyüklüklerine Ait Bulgular

Çalışmanın on birinci alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının örneklem büyüklüklerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılım

| Örneklem Büyüklükleri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-----------------------|-------------|-----------|
| 1-10                  | 1           | 3         |
| 11-30                 | 6           | 16        |
| 31-100                | 26          | 68        |
| 101-300               | 5           | 13        |
| Toplam                | 38          | 100       |

Tablo 11’de ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının örneklem büyüklüklerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaların en çok 31-100 kişilik katılımcı grupları (f=26) ile yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada ise 11-30 kişilik katılımcı gruplarının (f=6) kullanıldığı görülmüştür.

### Araştırma Yöntemlerine Ait Bulgular

Çalışmanın on ikinci alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12.** Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım

| Araştırma Yöntemleri | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------------------|-------------|-----------|
| Nitel                | 2           | 5         |
| Nicel                | 10          | 26        |
| Karma                | 26          | 69        |
| Toplam               | 38          | 100       |

Tablo 12’de ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmalarda araştırma yöntemi olarak karma, nicel ve nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Bu araştırma yöntemlerinden de en çok karma araştırma yönteminin (f=26) kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntemden sonra en çok kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğu (f=10) ve onu nitel araştırma yönteminin (f=2) takip ettiği tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Çalışmanın on üçüncü alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 13’de gösterilmektedir.

**Tablo 13.** Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

| Veri Toplama Araçları      | Frekans (f) |
|----------------------------|-------------|
| Ölçek                      | 3           |
| Başarı Testi               | 22          |
| Anket                      | 5           |
| Gözlem                     | 2           |
| Test                       | 2           |
| Günlük                     | 2           |
| Görüş Formu                | 1           |
| Değerlendirme Formu        | 2           |
| Ses ve Video               | 2           |
| Dereceli Puanlama Anahtarı | 1           |
| Portfolyo Dosyası          | 1           |

Tablo 13’de ATBÖ konusunda Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında; araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama araçları sırasıyla başarı testi (f=22), anket (f=5), ölçek (f=3) olduğu görülmüştür.

### Veri Analiz Yöntemlerine Ait Bulgular

Çalışmanın on dördüncü alt problemi kapsamında toplanan tez çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen dağılım Tablo 14’te gösterilmektedir.

**Tablo 14.** Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım

| Veri Analiz Yöntemleri | Frekans (f) |
|------------------------|-------------|
| T-testi                | 19          |
| İçerik Analizi         | 5           |
| Betimsel Analiz        | 4           |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| ANOVA                     | 12 |
| Mann-Whitney U Testi      | 3  |
| Wilcoxon İşaretli Sıralar | 3  |
| ANCOVA                    | 6  |
| Kolmogorov-Smirnov Testi  | 1  |
| MANOVA                    | 3  |
| Tukey Testi               | 1  |
| Korelasyon Analizi        | 1  |
| Frekans Analizi           | 1  |
| Normallik Testi           | 1  |
| Toulmin Argüman Modeli    | 1  |
| MANCOVA                   | 1  |

Tablo 14'te ATBÖ konusunda Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında tamamlanan tez çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında; araştırmalarda en çok tercih edilen veri analizi teknikleri sırasıyla t-testi (f=19), ANOVA (f=12), ANCOVA (f=6) ve içerik analiz (f=5) olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın ana problemi "Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı üzerine yazılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarındaki genel yönelimler nelerdir?" şeklinde belirlenmiş olup, ana probleme ait 14 alt problem oluşturulmuştur. Çalışma kapsamındaki alt problemlerle ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

ATBÖ yaklaşımı konusunda 2010-2021 yılları arasında yapılan ve tam metinlerine erişim izni olan toplam 38 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Tam metinlerine ulaşılan 38 tez çalışmasının; 27'sinin yüksek lisans (%71), 11'i doktora tezi (%29) olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de yüksek lisans eğitimi alan kişilerin doktora eğitimi alan kişilerden fazla olmasının bunun bir nedeni olduğu düşünülebilir. Bu durum ülkemizin her ilinde üniversitelerin açılmış olması, birçok üniversitenin bünyesinde eğitim fakültesinin bulunması ve dolayısıyla eğitim alanındaki araştırmacı sayılarının artmasının akademik çalışmaların sayılarını da arttırdığını düşündürülebilir. Farklı konularda yapılan içerik analizlerinde de bu benzeri sonuçlar yer almaktadır. (Alpaydın ve Erol, 2017; Çoşkun ve diğerleri, 2014; Kutluca ve Demirkol, 2016; Temel ve diğerleri, 2015; Yavuz ve Yavuz 2017).

Tez çalışmaları yayınlanma yıllarına göre incelendiğinde; 2010, 2015, 2018 ve 2021 yılında 1 (%3), 2011 ve 2020 yılında 3 (%8), 2016 ve 2017 yılında 4 (%10), 2014 yılında 5 (%13), 2019 yılında ise 15 (%39) tez çalışmasının yürütüldüğü tespit edilmiştir. Tespit edilen yıllara göre dağılımın konu alanı ile ilgili çalışmaların sayısına paralellik gösterdiği çoğu araştırmada bulunan benzer sonuçlara göre söylenebilmektedir. (Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Alpaydın ve Erol, 2017; Çoşkun ve diğerleri, 2014; Tanrıverdi ve Apak, 2013; Temel ve diğerleri, 2015; Yaşar ve Papatğa, 2015;).

Tez çalışmaları yazarları cinsiyetlerine göre incelendiğinde; 29'unun (%76) kadın araştırmacı, 9'unun (%24) erkek araştırmacı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kadın araştırmacıların daha fazla sayıda tez çalışmaları yapmış olduğunu göstermektedir (Alpaydın ve Erol, 2017; Hazır Bıkmaz ve diğerleri, 2013).

Tez çalışmaları danışman unvanlarına göre incelendiğinde; 9'unun (%24) profesör, 16'sının (%42) doçent doktor, 13'ünün (%34) doktor öğretim üyesi olduğu belirlenmiştir. Danışmanların çoğunlukla doçent doktor unvanına sahip olduğu tespit edilmiştir. (Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Alpaydın ve Erol, 2017; Çoşkun ve diğerleri, 2014; Yavuz, 2016).

Tez çalışmaları sayfa sayılarına göre incelendiğinde; sayfa sayıları 1-50 sayfa aralığında teze rastlanmamıştır. 51-100 sayfa aralığında 7 (%19) tez, 101-150 sayfa aralığında 11 (%29) tez, 151-200 sayfa aralığında 11 (%29) tez, 201-250 sayfa aralığında 5 (%13) tez, 251-300 sayfa aralığında 2 (%5) tez,

301 ve üzeri sayfada ise 2 (%5) tez olduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemelere bakıldığında tezlerin çoğunlukla 101-150 ve 151-200 sayfa aralığında olduğunu sonucuna varılmıştır. 1-50 arasında sayfa sayısına rastlanmamıştır (Yavuz ve Yavuz, 2017).

Tez çalışmaları yapıldığı kurumlara göre incelendiğinde; araştırmaların 8 tez (%21) ile en fazla olarak Kastamonu Üniversitesi'nde üretildiği tespit edilmiştir. Bunu Atatürk Üniversitesi 6 tez (%16) Gazi Üniversitesi 5 tez (% 13) ve 3'er tez (%8) ile Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2'ser tez (%5) ile Marmara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi izlemektedir. 1'er tez ise (%3) Giresun Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde üretilmiştir. Bir çok içerik analizi çalışmalarında da çoğunlukla deneyimli ve köklü üniversitelerin yanı sıra genç ve dinamik üniversitelerde de yapılan çalışmaların fazla olduğu belirlenmiştir (Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Selçuk ve diğerleri, 2014;).

Tez çalışmaları yapıldığı alanlara göre incelendiğinde; eğitim alanında yapılan araştırmalarda en çok fen bilgisi eğitimi (f =29) alanında çalışma yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada biyoloji eğitimi (f=5) alanı, üçüncü sırada kimya eğitimi (f=3) ve dördüncü sırada fizik eğitimi (f=1) alanları gelmektedir.. Fen bilgisi eğitimi içeriğinde yer alan konuların daha çok disiplinlerarası içerikle ve gerçek hayatla ilişkisinin fazla olması bunun nedeni olabilir. Yapılan farklı birçok içerik analizlerinde de bu benzeri sonuçlar yer almaktadır. (Temel ve diğerleri, 2015; Yalçın ve diğerleri, 2016; Yaşar ve Papatğa, 2015).

Tez çalışmaları araştırma konularına göre incelendiğinde; en çok tercih edilen değişkenlerin sırasıyla akademik başarı (f=15), beceri (f=10), tutum (f=7), olduğu görülmüştür. Eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerden en büyük beklenti öğrenci başarılarını artırmasıdır. Akademik başarıyı dolaylı olarak etkileyen en büyük etkenlerin "tutum" ve "beceri" olduğu için yine en çok ilgilenilen değişkenler içerisinde yer aldıkları düşünülmektedir (Çiltaş ve diğerleri, 2012; Gülbahar ve Alper, 2009).

Tez çalışmaları örneklem seçim yöntemlerine göre incelendiğinde; en çok "amaçlı örnekleme" (f=17) yapıldığı görülmüştür. Amaçlı örnekleme yönteminin; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntem olmasından dolayı tercih edildiği düşünülmektedir. Birçok içerik analizlerinde de bu benzer sonuç yer almaktadır (Erdem, 2011; Gündoğdu ve diğerleri, 2016; Temel ve diğerleri, 2015).

Tez çalışmaları örneklem düzeylerine göre incelendiğinde; araştırmacıların örneklem düzeyi seçiminde daha çok ortaokul öğrencilerini (f=20) tercih ettikleri görülmüştür. Bunun sebebinin, ATBÖ yaklaşımının çoğunlukla fen bilgisi eğitimi alanında olduğu ve dolayısıyla fen bilgisi eğitimi alanındaki çalışmaların sayısının daha fazla olmasının, örneklemin ortaokul öğrencilerinden seçilmesini de etkilediği düşünülmektedir. Örneklem düzeyi seçiminde ortaokul öğrencilerinden sonra lisans öğrencilerinin (f=13) daha sonra lise öğrencilerinin (f=4) ve ilkokul öğrencilerinin (f=1) tercih edildiği görülmektedir. Benzer sonuçlar birçok araştırmada da yer almaktadır. (Kutluca ve Demirkol, 2016; Ozan ve Köse 2014; Saraç, 2017; Varışoğlu ve diğerleri, 2013).

Tez çalışmaları örneklem büyüklüklerine göre incelendiğinde; araştırmaların en çok 31-100 kişilik katılımcı grupları (f=26) ile yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada ise 11-30 kişilik katılımcı gruplarının (f=6) kullanıldığı görülmüştür. Bu iki katılımcı grubu diğerlerine göre daha çok tercih edilmiştir. Sonuçta araştırmacıların daha çok 31-100 örneklem aralığını tercih etmiş olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar birçok araştırmada da yer almaktadır. (Gülbahar ve Alper, 2009; Kahyaoğlu, 2016; Ozan ve Köse, 2014; Saraç, 2017; Varışoğlu ve diğerleri, 2013; Yavuz, 2016).

Tez çalışmaları araştırma türlerine göre incelendiğinde; araştırma yöntemlerinden en çok karma araştırma yönteminin (f=26) kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntemden sonra en çok kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğu (f=10) ve onu nitel araştırma yönteminin (f=2) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu da son yıllarda yapılan çalışmalarda kendini göstermektedir.

Tez çalışmaları veri toplama araçlarına göre incelendiğinde; en çok tercih edilen veri toplama araçları sırasıyla başarı testi (f=22), anket (f=5), ölçek (f=3) olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda da aynı şekilde başarı testi, anket, ölçek gibi veri toplama araçlarının daha fazla kullanıldığı bulunmuştur (Göktaş ve diğerleri, 2012; Yalçın ve diğerleri, 2016; Yaşar ve Papatğa, 2015).

Tez çalışmaları veri analiz yöntemlerine göre incelendiğinde; en çok tercih edilen veri analizi teknikleri sırasıyla t-testi (f=19), ANOVA (f=12), ANCOVA (f=6), içerik analiz (f=5) olduğu görülmüştür. t-Testi, iki farklı örneklemden alınan sonuçların karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan araştırmaların birçoğunda ölçek ve başarı testleri kullanılarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda verilerin analizi için en uygun yöntem t-Testi olduğundan, en çok kullanılan veri analiz yöntemi de t-Testi olmuştur ve birçok çalışmada da bu sonuç tespit edilmiştir (Göktaş ve diğerleri, 2012; Solmaz ve Gökçearslan, 2016).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçların eğitimcilere, araştırmacılara ve araştırma yapmaya yeni başlayanlara rehber olması beklenmektedir. Araştırmacılar ve akademisyenler için yapılmış çalışmaların derlenip toparlanması belli bir düzen halinde bir araya getirilmesinin yeni yapılacak araştırmalara öncülük yapacağı düşünülmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler ise aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu tür bir araştırma yapmak isteyen araştırmacıların hem nitel hem de nicel yöntemleri kullanarak daha derin bilgilere ulaşabileceği düşünüldüğünden dolayı karma yöntemi seçmeleri önerilmektedir.
2. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının, fen bilimleri dersinde öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştireceği düşünüldüğünden öğretmenlerin argümantasyon yöntemini tercih etmeleri önerilebilir.
3. Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin fen öğrenme anlayış ve yaklaşımlarının gelişimine katkısı nedeniyle argümantasyon yöntemi kullanılması tavsiye edilmektedir.
4. İncelemelerde daha çok "31-100 kişilik" örneklem büyüklüğü ile, "amaçlı örneklem" yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra örneklem düzeyi olarak "ortaokul" ve "lisans düzeyi"nde çalışmalar da görülmüştür. Araştırmacılara ATBÖ Yaklaşımına yönelik az çalışmanın yürütüldüğü ilkökul düzeyindeki öğrencilerin katılacağı araştırmalar yapmaları alana katkı olması bakımından önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2017). *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, B., & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye'de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 908-926.
- Alpaydın, Y., & Erol, İ. (2017). Türkiye'de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 23-41.

- Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., & Toy, B. Y. (2009). Nicel araştırmalarda metodoloji sorunları: Yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(04), 16-37.
- Arslantürk, Z. (1995). *Sosyal bilimciler için: Araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aslan, S. (2010). Tartışma esaslı öğretim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal algulamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 467-500.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde yeni program geliştirme ve uygulama teknikleri: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Aymen, P. E., Apaydın, Z., & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 79-100.
- Cebeci, S. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6, 396-412.
- Çapkınoğlu, E., Metin, D., Çetin, P. S., & Leblebicioğlu, G. (2014). Analysis of argumentation elements in turkish elementary and secondary school science curriculum. paper presented at *European Educational Research Association (ECER)*, Porto/Portekiz.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Çetinkaya, E. (2017). *Bilim sözde-bilim ayrımı bağlamında tasarlanan argümantasyon temelli etkinliklerin, 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerine, sözde-bilimsel inançlarına ve argümantasyon becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1),565-580.
- Çoşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Glaserfeld, E. V. (1989). *Constructivism in education*, The International Encyclopedia of Education- Research and Studies, 162-163, Oxford, Pergamon Press.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.



- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 93-112.
- Gündoğdu, K., Yüksel, S., Akyol, B., & Akar Vural. R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.
- Güler, Ç. (2016). *Fen laboratuvarı derslerinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının, fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve yaklaşım hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Atak Altınyüzük. C. (2013). Eğitimde program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran. S. (2007). *Argumentation in Science Education: An Overview*. In: Erduran, S., Jiménez-Aleixandre, M.P. (eds) *Argumentation in Science Education*. Science & Technology Education Library, vol 35. Springer, Dordrecht.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel araştırma teknikleri*. (2. Baskı), Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları,
- Kayhan, M., & Özgün Koca, S. A. (2004). Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319-337.
- Kutluca, T., & Demirkol, M. (2016). Dicle üniversitesi ziya gökalp eğitim fakültesi dergisinin bibliyometrik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 108-118.
- McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203-229.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Öğreten, B., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 75-100.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 621-640.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

- Solmaz, E., & Gökçearsan, Ş. (2016). *Mobil öğrenme: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması*. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS) Bildiriler Kitabı (554-561), 16-18 Mayıs, Rize.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., & Smith, M. S. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. M.I.T. Press.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294
- Temel, S., Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(2), 565-580.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tümay, H. (2008). *Argümantasyon odaklı kimya eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Ünal, S. (2003). *Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Varişoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> (Erişim Tarihi: 18.10.2020).
- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç., & Dibek, İ. M. (2015). An examination of articles published in educational journals having highest impact factors: Content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28.
- Yalçınkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yavuz, S. (2016). Content analysis related to theses in environmental education: The case of turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 118-125.
- Yavuz, S., & Yavuz, G. (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 255-282.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yücedağ, T., & Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.
- Yılmaz, A. (1990). *Türkiye'de fen öğretiminin genel bir değerlendirilmesi, sonuçları ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## EXTENDED SUMMARY

Scientific research is a prerequisite for development in Science Education. In addition, the quantitative and qualitative information belonging to the researches carried out in a field of science indicates the information about the place of that field. It is a well-known fact that the prominent countries in the world place value on education. The importance of science and science is a part of our developing world today. Scientific discussion also means Argumentation (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007). In order for individuals to participate in scientific discussions and to make the right decisions, they should use scientific discussion methods. In addition, with the argumentation-based science learning approach, students should discuss mutually, examine information, question the thoughts of others and then interpret them, that is, students should actively participate, affect each other in the classroom and create a learning environment.

The aim of this study is to examine the Argumentation-Based Science Learning (ABSL) approach in the field of Science Education, master's theses and doctoral theses completed between 2010-2021 in terms of various variables. In this research, qualitative research approach was applied with document analysis method. Content analysis is a scientific approach that enables the objective and systematic examination of verbal, written and other materials. For this purpose, a list of master's theses and doctoral theses written in the field of Science Education has been prepared. In the examinations made, a total of 38 documents, including 27 master's theses and 11 doctoral theses, were reached on the subject of ABSL. Many of these theses were directly accessed; In positions where this is not possible, theses were obtained from the researchers themselves or their advisors. After this stage, the information was organized, clustered according to the themes, and when appropriate, the data were put forward by digitizing. These documents, which constitute the purpose of the research, are within the scope of content analysis, thesis type, publication year, gender of authors, academic title of the advisors, total page number, institutions, research area, research subjects, sampling method, grade level of sample, sample size, research method, distribution of data collection tools used in research, distribution of data analysis method.

As a result of the research, 38 theses (11 doctorates - 27 master's) resources were reached from 2010 to 2021 in the field of argumentation-based science learning approach in the field of science education. It is seen that the most theses were published in 2019. The distribution of the theses related to the ABI approach published in the field of science education, according to the institutions, was determined to be produced in Kastamonu University the most, with 8 theses. While the secondary school level was determined as the sample level of the studies, it is seen that no studies were conducted at the pre-school level. It has been observed that most of the studies published between 2010-2021 in Turkey on ABI in the field of science education were conducted with participant groups of 31-100 people ( $f=26$ ). Looking at the distribution according to research topics, it was determined that 15 studies had academic success, 10 studies had skills, and 7 studies had attitudes. According to the sample selection method, it was seen that the most "purposive" sampling ( $f=17$ ) was used. According to the data collection tool, it was seen that there were achievement test ( $f=22$ ), questionnaire ( $f=5$ ), scale ( $f=3$ ), observation ( $f=2$ ) and test ( $f=2$ ). It was seen that the most preferred data analysis techniques in the studies were t-test ( $f=19$ ), ANOVA ( $f=12$ ), ANCOVA ( $f=6$ ) and content analysis ( $f=5$ ), respectively. Considering the distribution of the page numbers of the research studies; the most 101-150 ( $f=11$ ) numbers were determined. The number of pages between 1-50 was not found. Based on the research findings; Associate professor of thesis advisors, theses were found to be more mixed weighted and the percentage of women who completed the theses was more than men.

# EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SU OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

## EXAMINATION OF WATER LITERACY LEVELS AND OPINIONS OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

### Araştırma Makalesi

Ferihan YAZICI DOĞAN<sup>1</sup> Nusret KOCA<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 8 Kasım 2022*

*Makale kabul tarihi : 4 Mayıs 2023*

#### Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören aday öğretmenlerin su okuryazarlığı düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla karma yöntem araştırmalarından iç içe desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri 2021-2022 güz eğitim ve öğretim döneminde Google Form aracılığı ile toplanmış, nitel veriler ise araştırmacılar tarafından katılımcılarla birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda aday öğretmenlerin su okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için Sözcü ve Türker (2020) tarafından geliştirilen "Su Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 159 öğretmen adayı, nitel boyutunda ise 27 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen nicel veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler programa girilmiş ve ölçekte ters madde olarak yer alan maddeler farklı puanlandırılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan verilere normallik testi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda tüm ölçeklerde çarpıklık -.17 ve .19 arasında, basıklık -.56 ve .38 arasında yer almaktadır. Örneklemdeki öğretmen adayları, ölçeklerin her birine verdikleri cevapların cinsiyet değişkeni için t testi uygulanmıştır. Aynı şekilde her bir ölçek için öğrenim görülen alan, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara göre yüksek su okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları, anne ve baba eğitim düzeylerinin su okuryazarlığı üzerinde etkili olduğunu ve öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi anabilim dalı alanında öğrenim görenlerin diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek su okuryazarlığı seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, suların bilinçsiz kullanıldığı ve alınabilecek en önemli önlemin toplumun su katılığı konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği görüşündedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Su, su okuryazarlığı, aday öğretmen, çevre.

#### Abstract

Benefiting from this income is used to be evaluated in the Faculty of Education. For this purpose, it was patterned inside the mixed method researches. For this purpose, nested patterns were preferred among mixed method researches. Quantitative data of the research were collected through Google Form in the 2021-2022 fall education period, and qualitative data were collected by the researchers through one-on-one interviews with the participants. In order to select the living water literacy of the candidate in the quantitative scale of the research, the "Water Literacy Level Not Determination Questionnaire" used by Sözcü and Türker (2020) was applied. For the qualitative part of the research, data were collected by interviewing from the top. 159 candidates were interviewed in the fine dimension of the research, and 27 candidates were interviewed in the qualitative dimension. Descriptive analysis was preferred in the analysis of the qualitative data collected in the study. The quantitative health package obtained in this way has been analyzed by the program. The data were entered into the program and the items with the titles were scored differently. The normality reached in the research will not be tested. In general, collisionality at all scales is between -.17 and .19, and kurtosis is between -.56 and .38. Do not t-test the sample so that the scales can answer his tests. For a training plan in terms of training area, study the same training areas to analyze in detail the training areas. The people who have a higher level of female pre-service teachers than the male pre-service teachers of the research are those who have higher education on water literacy of mother and father education students, and education among pre-service teachers, and those who are oriented towards education and classroom students among pre-service teachers. created. They are consciously of the opinion about the scarcity of water, about the most important information that can be learned about the pre-service teachers.

**Keywords:** Water, water literacy, teacher candidate, environment.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ferihanyazici@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-9315-2008

<sup>2</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nkoca@aku.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-1415-9683

## GİRİŞ

Yaşamın ana unsuru olan su, en temel ihtiyacımızdır. İnsanın yaşam sürecinin her döneminde beslenme, dolaşım, solunum, boşaltım, üreme gibi yaşamsal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için su gereklidir. Vücudumuzda yaşamsal olayların sürdürülebilmesi için gerekli olan bir madde olması nedeniyle, susuz hayat düşünülemez. Suyun bulunduğu yerde hayat vardır. Su yaşamın vazgeçilmez kriterlerindedir (Akın ve Akın, 2005). Su yalnızca hayatımızı devam ettirmemiz için gerekli bir madde değildir. Su aynı zamanda medeniyetin ve kalkınmanın kaynağıdır (Yılmaz ve Peker, 2013). Tarih boyunca medeniyetler su kıyılarında ya da su kaynaklarına yakın bölgelerde kurulmuştur.

Yeryüzünün  $\frac{3}{4}$ 'ü sularla kaplı olmasına rağmen içilebilir su oranı ancak %0.74 civarındadır (Akın ve Akın, 2007). Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nün 2016'da yayınlanan 2010 yılı verilerine göre; su kaynaklarının dünyada %69'u sulama, %19'u sanayi, %12'si kentsel tüketimde kullanılmaktadır. Bir taraftan dünyanın artan nüfusu, suya olan ihtiyacı artırırken, diğer taraftan da iklim değişikliği temiz su kaynaklarının azalmasına neden olmaktadır. Evlerde, tarımda sanayide kullanılan su miktarı da ihtiyaçların artmasıyla doğru orantılı olarak artmaktadır (DPT, 2001). Son yüzyılda dünya nüfusunun üç kat, su tüketiminin ise yedi kat arttığı rapor edilmiştir (USİAD, 2010; Şahin, 2016). Küresel nüfusun artması, ekosistemler üzerinde önemli baskılar oluşturmaktadır (Bates, vd., 2008; Gezer ve Erdem, 2018). Bununla beraber su kaynaklarının eşit ve dengeli bir şekilde dağılmaması nedeniyle dünya genelinde nüfusun %40'ı arz ettiği su talebine ulaşamamaktadır (USİAD, 2007). Bu fenomen, suyu siyasi ve askeri çatışmaların baş aktörü haline getirmektedir. Bugüne kadar enerji kaynakları ekseninde yaşanan çatışma ve savaşlar, yerini çok daha önemli hale gelecek olan su kaynakları için yaşanacak savaşlara bırakacaktır (Yılmaz, Peker, 2013). Bu nedenle de ülkeler bu durumu göz ardı etmeden kendi su kaynaklarının en uygun şekilde kullanılmasını sağlamalı ve bunun için gerekli su kullanım plan ve programları hazırlamak zorundadırlar.

Türkiye, denizlerle çevrili bir ülke olmasına rağmen, kullanılabilir su kaynakları açısından yeterli olmayan bir bölgededir ve komşularının da su kaynakları sınırlıdır. Bu durum, su kaynaklı problemlerde Türkiye'nin uluslararası alanda hem ekonomik hem de siyasi olarak önemli bir aktör olması zorunluluğunu getirmektedir. Türkiye'de 2018 itibarıyla suların %71,5'i tarımsal sulamada, %17,8'i sanayide, %10,7'i içme ve kullanma suyu olarak kullanılmıştır. Bu yüzden su kaynaklarının korunması için önemlerin alınması gerekmektedir.

TÜİK (2020) verilerine göre Türkiye çevre koruma harcamalarının en düşük paya (%3,2) sahip olanı "Toprak, yeraltı ve yüzey sularının korunması ve kalitesinin iyileştirilmesi"dir. TÜİK verileri göstermektedir ki, biz su kaynaklarının korunması ve kalitesinin iyileştirilebilmesi için gerekli çabayı göstermemekteyiz. Bu nedenle suyun kullanımı, korunması ve gelecek nesillere suyun sürdürülebilirliğinin kazandırılabilmesi için su okuryazarlığının gündemde yer alması gerekmektedir. Su hakkında temel bilgilere sahip, suya karşı olumlu tutum sergileyen ve onu bir yaşam biçimi haline getiren bireylere ve topluma ihtiyaç vardır. Gelecek nesillerin bu bilinçte yetiştirilebilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Su ile ilgili toplumsal bilincin kalıcı hale gelmesinin ilköğretim seviyesinde elde edilen kazanımların ilerleyen sınıf seviyelerinde de devam etmesiyle daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bireylerde su okuryazarlığının geliştirilmesi, okuryazarlığın alt boyutları ile ilgili yapılacak çalışmalarla mümkündür (Ursavaş, Aytar ve Alpay, 2020).

Yarının öğretmenleri olarak nitelendirilen öğretmen adaylarının meslek hayatlarında öğrencilere bu bilincin kazandırılabilmesi için öncelikle kendilerinin bu bilince sahip olmaları gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının su okuryazarlığı düzeylerini ve tutumlarını incelemeye yönelik bir araştırma tespit edilmemiştir. Alan yazında böyle bir çalışmanın bulunmaması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının su okuryazarlık düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının su okuryazarlığı ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevaplar cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve öğrenim görülen üniversitede öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının su kaynaklarımıza dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının su kıtlığı tanımına dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının günümüzdeki su sıkıntılarının nedenlerine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının gelecekte su sıkıntısı yaşanma sebepleri ve sonuçlarına dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının suyun kalitesine verdikleri öneme dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının yağmur sularının yer altı sularına ulaşabilmesi için yapılabilecekler dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının su kirliliğinin kendini en çok kendini gösterdiği alanlara dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının su kirliliğini önlemek için alınabilecek önlemlere dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının insanlara su tasarrufu bilincinin kazandırılabilmesi için yapılabilecekler dair görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının su okuryazarlık düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi için karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Bu çalışmada Greene, Krayder ve Mayer'in (2005) sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasına ad olarak verdikleri karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırmaları desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen benimseyen karma yöntem araştırmacıları nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplar ve analiz edilir (Baki ve Gökçek, 2012, s.10).

### Araştırma ve Yayın Etiği

Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 19.11.2021 ve 60619 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

### Örneklem / Çalışma grubu

Evren Örneklem: Araştırmanın evrenini Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel Boyutun Örneklemi: Araştırmanın nicel boyutunda örneklem grubu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenim görmekte olan 159 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel Boyutun Örneklemi: Araştırmanın nitel boyutunda örneklem grubu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenim görmekte olan 27 öğretmen adayından oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut: Eğitim fakültesi öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için Sözcü ve Türker (2020) tarafından geliştirilen "Su Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "Kesinlikle katılıyorum (4.20-5)", "Katılıyorum (3.40-4.19)", "Kararsızım (2.60-3.39)", "Katılmıyorum (1.80-2.59)" ve Kesinlikle katılmıyorum (1-1.79)"

şeklinde puanlanmıştır. Sözcü ve Türker (2020) tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir. Kalaycı (2009) yüksek güvenilirlik sınırını .80'in üzeri olarak önermektedir. Bu öneriye göre araştırmanın yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Nitel Boyut:** Eğitim fakültesi öğrencilerinin su okuryazarlığına dair tutumlarının incelenmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme sorularıyla görüşmeler yapılmıştır.

**Verilerin Toplanması:** Araştırmanın nicel ve nitel veri ayrı ayrı toplanmıştır.

**Nicel Verilerin Toplanması:** Araştırmanın nicel verileri 2021-2022 güz eğitim ve öğretim döneminde Google Form aracılığı ile toplanmıştır.

**Nitel Verilerin Toplanması:** Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından katılımcılarla birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

**Nitel Veri Analizi:** Örneklemde yer alan katılımcıların su okuryazarlığına dair görüşlerini toplamaya yönelik öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler kağıda aktarılmıştır. Görüşmelerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler programa girilmiş ve ölçekte ters madde olarak yer alan maddeler farklı puanlandırılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan verilere normallik testi uygulanmıştır. George ve Mallery (2010)'e göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\mp 2.00$  değerleri arasında kalması normalliğin sağlandığını göstermektedir. Verilerin analizi sonucunda tüm ölçeklerde çarpıklık -.17 ve .19 arasında, basıklık -.56 ve .38 arasında yer almaktadır. Bu da göstermektedir ki çalışmadan elde edilen veriler normal dağılıma sahiptir.

**Tablo1.** Normallik testi analiz sonuçları

| Ölçek                                    | Kolmogorov-Smirnov | Shapiro-Wilk | Skewness | Kurtosis |
|--|--------------------|--------------|----------|----------|
|  | p                  | p            |          |          |
| Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Ölçeği | .02                | .08          | .19      | .38      |

Örneklemin ölçeklerin her birine verdikleri cevapların cinsiyet değişkeni için t testi uygulanmıştır. Aynı şekilde her bir ölçek için öğrenim görülen alan, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edildiğinde, farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Nicel Bulgular

Katılımcıların su okuryazarlığı ölçeğine verdikleri cevapların ortalamalarına ait betimleyici değerler Tablo2'de gösterilmektedir.

**Tablo2.** Su okuryazarlığı ölçeğine verilen cevapların ortalamalarına ait betimleyici değerler

|                  | n   | En az | En çok | $\bar{X}$ | ss  |
|------------------|-----|-------|--------|-----------|-----|
| Su Okuryazarlığı | 159 | 3.03  | 5.00   | 4.21      | .40 |



Katılımcıların su okuryazarlığı ölçeğine verdikleri en düşük cevap  $\bar{X}=3.03$  ve en yüksek cevap  $\bar{X}=5.00$ 'dır. Katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları 4.21'dir. Bu da göstermektedir ki örneklemdaki katılımcıların su okuryazarlığı ölçeğine katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların su okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Su okuryazarlığı ölçeğinin cinsiyet değişkenine ilişkin analizleri tablo3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Su okuryazarlığı ölçeğinin cinsiyet değişkenine ilişkin analizleri

| Boyut          | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS  | sd  | t    | p   |
|----------------|----------|-----|-----------|-----|-----|------|-----|
| Su Tasarrufu   | Kadın    | 129 | 4.65      | .32 | 157 | 2.82 | .00 |
|                | Erkek    | 30  | 4.45      | .43 |     |      |     |
| Su Bilinci     | Kadın    | 129 | 3.85      | .67 | 157 | 1.41 | .15 |
|                | Erkek    | 30  | 3.66      | .60 |     |      |     |
| Su Duyarlılığı | Kadın    | 129 | 4.12      | .89 | 157 | .87  | .38 |
|                | Erkek    | 30  | 3.96      | .82 |     |      |     |
| Ölçek Geneli   | Kadın    | 129 | 4.24      | .40 | 157 | 2.35 | .02 |
|                | Erkek    | 30  | 4.06      | .36 |     |      |     |

\*p<0.05

Cinsiyetin su okuryazarlığı düzeyleri üzerindeki etkileri Tablo 3'te gösterilmiştir. Su okuryazarlığı ölçeğinin ölçek geneli incelendiğinde kadın öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=4.24$  ve erkek öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=4.06$ 'dır. Kadın öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması kesinlikle katılıyorum düzeyindeyken erkek öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortalamalar arasındaki fark yapılan t sınavına göre anlamlıdır (T(157)=2.35; p<.05). Ölçeğin alt boyutlarından su bilinci (T(157)= 1.41; p>.05) ve su duyarlılığı (T(157)= .87; p>.05) alt boyutlarında fark tespit edilmezken, su tasarrufu (T(157)= 2.82; p<.05) alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Örnekleme yer alan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre su tasarrufu düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu da göstermektedir ki kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre su tasarrufu ve ölçek geneli yani su okuryazarlığı düzeyleri daha yüksektir. Su okuryazarlığı ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analizleri tablo4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Su okuryazarlığı ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analizleri

| Boyut          | AED      | N  | $\bar{X}$ | S    | Varyans Kaynağı | KT      | sd  | KO  | F    | p   |
|----------------|----------|----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-----|------|-----|
| Su Tasarrufu   | İlkokul  | 93 | 4.65      | .29  | Gruplar Arası   | .941    | 3   | .31 | 2.51 | .06 |
|                | Ortaokul | 35 | 4.48      | .39  | Gruplar İçi     | 19.184  | 154 | .12 |      |     |
|                | Lise     | 21 | 4.63      | .41  | Toplam          | 20.125  | 157 |     |      |     |
|                | Lisans   | 9  | 4.75      | .52  |                 |         |     |     |      |     |
| Su Bilinci     | İlkokul  | 93 | 3.87      | .64  | Gruplar Arası   | 2.809   | 3   | .93 | 2.18 | .09 |
|                | Ortaokul | 35 | 3.62      | .77  | Gruplar İçi     | 66.043  | 154 | .42 |      |     |
|                | Lise     | 21 | 3.77      | .56  | Toplam          | 68.852  | 157 |     |      |     |
|                | Lisans   | 9  | 4.16      | .36  |                 |         |     |     |      |     |
| Su Duyarlılığı | İlkokul  | 93 | 4.11      | .87  | Gruplar Arası   | 1.89    | 3   | .63 | .81  | .49 |
|                | Ortaokul | 35 | 3.90      | 1.02 | Gruplar İçi     | 120.388 | 154 | .78 |      |     |
|                | Lise     | 21 | 4.20      | .65  | Toplam          | 122.288 | 157 |     |      |     |
|                | Lisans   | 9  | 4.31      | .86  |                 |         |     |     |      |     |
| Ölçek Geneli   | İlkokul  | 93 | 4.25      | .38  | Gruplar Arası   | 1.656   | 3   | .55 | 3.59 | .01 |

|          |    |      |     |             |        |     |     |
|----------|----|------|-----|-------------|--------|-----|-----|
| Ortaokul | 35 | 4.04 | .42 | Gruplar İçi | 23.682 | 154 | .15 |
| Lise     | 21 | 4.21 | .38 | Toplam      | 25.338 | 157 |     |
| Lisans   | 9  | 4.44 | .36 |             |        |     |     |

\*p&lt;0.05

Tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış test sonucunda ölçek geneli boyutuna göre; anne eğitim durumu ilkököl olanların ortalaması  $\bar{X}=4.65$ , ortaokul olanların ortalaması  $\bar{X}=4.48$ , lise olanların ortalaması  $\bar{X}=4.63$  ve lisans olanların ortalaması  $\bar{X}=4.75$ 'tir. Değişkenin ortaokul alt kategorisi katılıyorum düzeyinde diğer tüm alt kategorilerine verilen cevapların ortalaması kesinlikle katılıyorum düzeyindedir. Ölçek geneline yapılan yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ortalamalar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $F(3-154)=.00$ ;  $p<.05$ ). Anne eğitim düzeyinin ortalamaları incelendiğinde; su tasarrufu ( $F(3-154)=$ ;  $p>.05$ ), su bilinci ( $F(3-154)=.81$ ;  $p>.05$ ) ve su duyarlılığı ( $F(3-154)=.01$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu da göstermektedir ki katılımcılardan anne eğitim düzeyi ortaokul olanların su okuryazarlığı düzeyleri ilkököl, lise ve lisans olanlardan daha düşüktür. Su okuryazarlığı ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analizleri tablo5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Su okuryazarlığı ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analizleri

| Boyut          | BED       | N  | $\bar{X}$ | S    | Varyans Kaynağı | KT      | sd  | KO   | F    | p   |
|----------------|-----------|----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|------|-----|
| Su Tasarrufu   | İlkökököl | 54 | 4.58      | .33  | Gruplar Arası   | 1.581   | 3   | .52  | 4.40 | .00 |
|                | Ortaokul  | 36 | 4.49      | .39  | Gruplar İçi     | 18.544  | 155 | .12  |      |     |
|                | Lise      | 38 | 4.77      | .23  | Toplam          | 20.125  | 158 |      |      |     |
|                | Lisans    | 31 | 4.64      | .40  |                 |         |     |      |      |     |
| Su Bilinci     | İlkökököl | 54 | 3.73      | .62  | Gruplar Arası   | .763    | 3   | .25  | .57  | .63 |
|                | Ortaokul  | 36 | 3.81      | .65  | Gruplar İçi     | 68.328  | 155 | .44  |      |     |
|                | Lise      | 38 | 3.87      | .76  | Toplam          | 69.091  | 158 |      |      |     |
|                | Lisans    | 31 | 3.91      | .59  |                 |         |     |      |      |     |
| Su Duyarlılığı | İlkökököl | 54 | 4.24      | .64  | Gruplar Arası   | 3.621   | 3   | 1.20 | 1.57 | .19 |
|                | Ortaokul  | 36 | 4.18      | .79  | Gruplar İçi     | 118.761 | 155 | .76  |      |     |
|                | Lise      | 38 | 3.86      | 1.13 | Toplam          | 122.382 | 158 |      |      |     |
|                | Lisans    | 31 | 4.00      | .94  |                 |         |     |      |      |     |
| Ölçek Geneli   | İlkökököl | 54 | 4.18      | .39  | Gruplar Arası   | .236    | 3   | .07  | .48  | .69 |
|                | Ortaokul  | 36 | 4.16      | .44  | Gruplar İçi     | 25.124  | 155 | .16  |      |     |
|                | Lise      | 38 | 4.26      | .36  | Toplam          | 25.360  | 158 |      |      |     |
|                | Lisans    | 31 | 4.24      | .39  |                 |         |     |      |      |     |

\*p&lt;0.05

Tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış test sonucunda ölçek geneli boyutuna göre; baba eğitim durumu ilkököl olanların ortalaması  $\bar{X}=4.18$ , ortaokul olanların ortalaması  $\bar{X}=4.16$ , lise olanların ortalaması  $\bar{X}=4.26$  ve lisans olanların ortalaması  $\bar{X}=4.24$ 'tür. Değişkenin ilkököl ve ortaokul alt kategorilerinin cevaplarının ortalamaları katılıyorum düzeyinde diğer tüm alt kategorilerine verilen cevapların ortalaması kesinlikle katılıyorum düzeyindedir. Ölçek geneline yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ortalamalar arası anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F(3-154)=.48$ ;  $p>.69$ ). Baba eğitim düzeyinin ortalamaları incelendiğinde; su tasarrufu ( $F(3-154)=4.40$ ;  $p<.05$ ) alt kategorisinde anlamlı farklılık tespit edilirken, su bilinci ( $F(3-154)=.57$ ;  $p>.05$ ) ve su duyarlılığı ( $F(3-154)=1.57$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Su tasarrufu alt boyutunda tespit edilen farklılık baba eğitim düzeyi lise ve lisans üstü olanların lehinedir. Bu da göstermektedir ki baba eğitim düzeyi lise ve lisans olanların su tasarrufu

düzeyleri ilkökul ve ortaokul olanlara göre daha yüksektir. Su okuryazarlığı ölçeğinin öğrenim görülen alan değişkenine ilişkin analizler tablo’da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Su okuryazarlığı ölçeğinin öğrenim görülen alan değişkenine ilişkin analizleri

| Boyut          | ÖGA        | N  | $\bar{X}$ | S    | Varyans Kaynağı | KT      | sd  | KO   | F    | p   |
|----------------|------------|----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|------|-----|
| Su Tasarrufu   | Sosyal     | 32 | 4.74      | .26  | Gruplar Arası   | .720    | 4   | .18  | 1.42 | .22 |
|                | Sınıf      | 24 | 4.61      | .36  | Gruplar İçi     | 19.405  | 154 | .12  |      |     |
|                | Okul Ö     | 34 | 4.62      | .33  | Toplam          | 20.125  | 158 |      |      |     |
|                | Matemati k | 24 | 4.56      | .43  |                 |         |     |      |      |     |
|                | Türkçe     | 45 | 4.56      | .37  |                 |         |     |      |      |     |
| Su Bilinci     | Sosyal     | 32 | 4.16      | .62  | Gruplar Arası   | 5.340   | 4   | 1.33 | 3.22 | .01 |
|                | Sınıf      | 24 | 3.86      | .57  | Gruplar İçi     | 63.751  | 154 | .41  |      |     |
|                | Okul Ö     | 34 | 3.68      | .68  | Toplam          | 69.091  | 158 |      |      |     |
|                | Matemati k | 24 | 3.67      | .67  |                 |         |     |      |      |     |
|                | Türkçe     | 45 | 3.73      | .64  |                 |         |     |      |      |     |
| Su Duyarlılığı | Sosyal     | 32 | 4.08      | 1.05 | Gruplar Arası   | 1.406   | 4   | .35  | .44  | .77 |
|                | Sınıf      | 24 | 4.11      | .97  | Gruplar İçi     | 120.976 | 154 | .78  |      |     |
|                | Okul Ö     | 34 | 4.07      | .85  | Toplam          | 122.382 | 158 |      |      |     |
|                | Matemati k | 24 | 4.29      | .69  |                 |         |     |      |      |     |
|                | Türkçe     | 45 | 3.99      | .81  |                 |         |     |      |      |     |
| Ölçek Geneli   | Sosyal     | 32 | 4.40      | .34  | Gruplar Arası   | 1.601   | 4   | .40  | 2.59 | .03 |
|                | Sınıf      | 24 | 4.23      | .41  | Gruplar İçi     | 23.759  | 154 | .15  |      |     |
|                | Okul Ö     | 34 | 4.15      | .38  | Toplam          | 25.360  | 158 |      |      |     |
|                | Matemati k | 24 | 4.16      | .47  |                 |         |     |      |      |     |
|                | Türkçe     | 45 | 4.13      | .37  |                 |         |     |      |      |     |

\*p<0.05

Tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış test sonucunda ölçek geneli boyutuna göre; Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim görenlerin ortalaması  $\bar{X}$ =4.40, Sınıf Eğitimi alanında öğrenim görenlerin ortalaması  $\bar{X}$ =4.23, Okul Öncesi Eğitimi alanında öğrenim görenlerin ortalaması 4.15, Matematik Eğitimi alanında öğrenim görenlerin ortalaması  $\bar{X}$ =4.16 ve Türkçe Eğitimi alanında öğrenim görenlerin ortalaması  $\bar{X}$ =4.13’tür. Ölçek geneline yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ortalamalar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F(3-154)=2.59; p<.05). Öğrenim görülen alan değişkeninin ortalamaları incelendiğinde; su tasarrufu (F(3-154)=1.42; p>.05) ve duyarlılığı (F(3-154)=.44; p>.05) alt boyutlarında farklılık tespit edilmezken, su bilinci (F(3-154)=3.22; p<.05) ve ölçek geneli (F(3-154)=2.59; p<.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu fark su bilinci alt boyutunda Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim görenlerin lehineyken, ölçek genelinde Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi alanında öğrenim görenlerin lehinedir.

### Nitel Bulgular

Katılımcıların su kaynaklarımıza dair görüşleri tablo7’de gösterilmektedir.



**Tablo 7.** Su kaynaklarımız

|                 | f  |
|-----------------|----|
| Göller          | 21 |
| Yer altı suları | 14 |
| Deniz           | 13 |
| Akarsu          | 10 |
| Okyanus         | 7  |
| Kaplıca         | 6  |
| Maden suyu      | 5  |
| Nehir           | 4  |
| Yağmur suları   | 4  |
| Şelale          | 4  |
| Baraj           | 3  |
| Pınar           | 1  |
| Kar suları      | 1  |

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde “su kaynaklarımız nelerdir?” sorusuna en çok verilen cevap “göller” olmuştur. Katılımcılardan Ayten bu durumu “en çok göller, kaplıca ve denizler” şeklinde ifade ederken, katılımcı Ramazan “göl, nehir ve şelale” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından en az tercih edilen cevaplar ise pınar ve kar suları olmuştur. Katılımcıların su kıtlığına yönelik görüşleri aşağıda tablo8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Su kıtlığı tanımı

|                                     | f  |
|-------------------------------------|----|
| Suyun yetmemesi                     | 11 |
| Suyun az olması                     | 4  |
| Suların nüfusa yetmemesi            | 4  |
| Suların temel ihtiyaçlara yetmemesi | 3  |
| Suların tamamen bitmesi             | 3  |
| Bilinçsiz kullanım                  | 2  |
| Suya ulaşım güçlüğü                 | 1  |

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların su kıtlığı tanımlarına bakıldığında en çok “su yetmezliği” tanımını kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan Işıl bu durumu “suyun yetmemesi” olarak ifade ederken, katılımcı Vahdettin bu durumu “yeterli suya sahip olmamak” ve katılımcı Zekeriya bu durumu “suyun bize yetmemesi” olarak ifade etmiştir. Katılımcılar arasında en az tercih edilen tanımlar ise “suya ulaşım” güçlüktür. Bu durumu katılımcı Üzeyir “suya ulaşım güçlük çekmek” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların günümüz su sıkıntılarının nedenlerine dair görüşleri tablo9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Günümüzdeki su sıkıntılarının nedenleri

|                           | f  |
|---------------------------|----|
| Bilinçsiz kullanım        | 23 |
| Bilinçsiz tarımsal sulama | 9  |
| Çevre kirliliği           | 4  |
| Nüfus artışı              | 4  |
| Hava kirliliği            | 1  |
| Yağmurun yağmaması        | 1  |

Katılımcıların günümüzdeki su sıkıntılarının nedenlerine dair verdikleri cevaplar tabloda görüldüğü üzere en çok bilinçsiz kullanımın olması yönündedir. Katılımcı Şevket bu durumu “insanların suları gereksiz yere kullanması, muslukları açık bırakması” şeklinde ifade ederken, katılımcı Mustafa “dış fırçalarken, banyo yaparken suyun fazla harcanmasıdır” şeklinde ifade etmiştir. Günümüz su

sıkıntılarının nedenlerine verilen cevaplardan en az tercih edilenler “hava kirliliği” ve “yağmurun yağmaması”dır. Katılımcı Tuğçe bu durumu “aşırı su kullanılması, yağmurun yağmaması” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların gelecekte su sıkıntısı yaşanma sebepleri ve sonuçlarına dair görüşleri tablo10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Gelecekte su sıkıntısı yaşanma sebepleri ve sonuçları

|          |                    | f  |
|----------|--------------------|----|
| Sebepler | Bilinçsiz tüketim  | 11 |
|          | Nüfus artışı       | 4  |
|          | Küresel ısınma     | 4  |
| Sonuç    | Suların tükenmesi  | 4  |
|          | Göllerin kuruması  | 3  |
|          | Su ihtiyacı artışı | 2  |

Katılımcılara göre gelecekte su sıkıntısının yaşanmasına en büyük sebep bilinçsiz tüketimdir. Bu durumu katılımcı Işıl “günümüzde su çok bilinçsiz ve tasarruvsuz bir şekilde kullanılıyor” şeklinde ifade ederken, katılımcı Beste bu durumu “gelecekte su sıkıntısının yaşanması kaçınılmaz çünkü insanlar suyu bilinçsizce kullanıyor” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından gelecekte su sıkıntısının yaşanmasının sonuçlarına dair görüşlerinde en çok tercih edilen cevap suların tükenmesi yönündedir. Bu durumu katılımcı Vahdettin bu durumu “fazla kullanım sonucunda sular tükenebilir” şeklinde ifade ederken katılımcı Ufuk bu durumu “yeterince düzgün kullanılmayan su kaynakları bir gün mutlaka bitecek” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların içilebilir suyun kalitesinin önemine dair görüşleri tablo11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** İçilebilir suyun kalitesinin önemi

|          | f  |
|----------|----|
| Sağlık   | 13 |
| Ph       | 7  |
| Mineral  | 4  |
| Temiz su | 4  |
| Tat      | 1  |

Katılımcılara göre içilebilir suyun kalitesi en çok sağlık açısından önem arz etmektedir. Bu durumu katılımcı Ayten bu durumu “sağlık için önemlidir” şeklinde ifade ederken katılımcı Nuray bu durumu “tabi ki de önemlidir çünkü vücudumuza giren su sağlığımızı ve yaşamımızı etkilemektedir” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar arasında içilebilir suyu kalitesinin öneminin tat açısından olduğunu düşünen bir katılımcı vardır. Bu durumu katılımcı Üzeyir bu durumu “önemlidir bunun sebebi tadından tutun çeşitli sağlık sorunlara kadar gidebilir” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların yağmur sularının yeraltı sularına ulaşabilmesi için yapılabilecekler dair görüşleri tablo12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12.** Yağmur sularının yeraltı sularına ulaşabilmesi için yapılabilecekler

|                       | f |
|-----------------------|---|
| Boru hattı            | 5 |
| Su kanalları          | 5 |
| Betonlaşmayı azaltmak | 4 |
| Asfalt azaltmak       | 3 |
| Yer altı tünelleri    | 2 |
| Baraj sayısı artışı   | 2 |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Su depoları                          | 1 |
| Mazgal deliklerinde artış            | 1 |
| Yağmur suyu geçiren asfalt kullanımı | 1 |
| Sondaj sistemlerinin geri dönüşümü   | 1 |

Katılımcılara göre yağmur sularının yeraltı sularına ulaşabilmesi için boru hatları ve su kanallarının yapılabilir. Katılımcı Ömer bu durumu “boru hatları döşenebilir” şeklinde ifade ederken, katılımcı Nuray “boru hattı yapılabilir” ve katılımcı Esra “kanallar açılabilir” şeklinde ifade etmiştir. Farklı öneriler olarak katılımcılardan Ceyda “suyun yeraltına ulaşımını sağlayan asfaltların yapılabilir” şeklinde öneri sunarken, katılımcı Göktuğ “sondaj sistemlerinin geri dönüşümü yapılması” şeklinde öneride bulunmuştur. Katılımcıların su kirliliğinin en çok kendini gösterdiği alanlara dair görüşleri tablo13’te gösterilmektedir.

**Tablo 13.** Su kirliliğinin kendini en çok gösterdiği alanlar

|        |                | f  |
|--------|----------------|----|
| Beşeri | Fabrika        | 10 |
|        | Sanayi         | 6  |
|        | Kanallar       | 1  |
| Doğal  | Deniz          | 10 |
|        | Göl            | 6  |
|        | Tarım alanları | 4  |
|        | Okyanus        | 1  |
|        | Irmak          | 1  |
|        | Akarsu         | 1  |

Katılımcılara göre su kirliliği kendini iki farklı alanda kendini göstermektedir. Bunlardan ilki olan beşeri alanlardan en çok su kirliliği kendini fabrikalarda göstermektedir şeklinde görüş alınmıştır. Katılımcı Esra bu durumu “fabrika atıklarıyla” şeklinde ifade ederken katılımcı Jale “fabrika atıklarının sulara boşaltılmasında” şeklinde ifade etmiştir. Beşeri alanlar arasında en az tercih edilen cevap kanallardır. Bu durumu katılımcı Nuray “kanallarda göstermektedir” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılara göre su kirliliğinin doğal alanlarda en çok görüldüğü yer denizlerdir. Katılımcı Pınar “denizlerde göstermektedir çünkü denizlere çöpler atılıyor” şeklinde ifade ederken, katılımcı Selim “çöpler denize dökülüyor o yüzden denizler” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların su kirliliğini önlemeye yönelik alınabilecek önlemlere dair önerileri tablo14’te gösterilmektedir.

**Tablo 14.** Su kirliliği önlemek için alınabilecek önlemler

|                                   | f  |
|-----------------------------------|----|
| Halka bilinçlendirme eğitimi      | 10 |
| Atık atmama                       | 10 |
| Bilinçsiz tüketimi azaltma        | 2  |
| Tarımda ilaç kullanımını azaltma  | 2  |
| Geri dönüşüm                      | 2  |
| Kademeli musluk kullanımı         | 1  |
| Doğal ürün kullanımı              | 1  |
| Sanayileşmeyi azaltmak            | 1  |
| Yasalarla                         | 1  |
| Afişlerle                         | 1  |
| Tüm dünyayı 1 gün susuz bırakarak |    |

Katılımcılar arasında su kirliliğini önlemek için alınabilecek en önemli önlem halka bilinçlendirme eğitiminin verilmesidir. Katılımcı Beste bu durumu “halka bilinçlendirme eğitimi verilebilir” şeklinde ifade ederken, katılımcı Göktuğ “insanlara baraj, göl, akarsu ve denizlerin kirlenme nedenleri

açıklanarak kirlenme nedenlerine dair eğitim verilebilir” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar arasında en az tercih edilen öneriler ise “kademeli musluk kullanımı, doğal ürün kullanımı, sanayileşmeyi azaltmak, yasalarla, afişlerle ve tüm dünyayı 1 gün susuz bırakarak” şeklindedir. Katılımcıların insanlara su tasarrufu bilincinin kazandırılabilmesi için yapılabilecekler için önerileri tablo5’te gösterilmektedir.

**Tablo 15.** Su tasarrufu bilincinin kazandırılabilmesi için yapılabilecekler

|  | f  |
|--|----|
| Halka bilinçlendirme eğitimi                     | 10 |
| Seminer  | 6  |
| TV haberlerinde kurak yerleri göstererek         | 4  |
| Okullarda çocuklara su tasarrufu eğitimi vererek | 4  |
| Su kıtlığına yönelik videolar izleterek          | 3  |
| Konferans  | 3  |
| Reklamlarla                                      | 3  |
| Broşür dağıtarak                                 | 1  |
| 1 gün boyunca tüm ülkede suyu keserek            | 1  |
| Başlarına gelmesini beklemek                     | 1  |

Katılımcılar tarafından insanlara su tasarrufu bilincinin kazandırılabilmesi için en çok halka bilinçlendirme eğitimi verilmesi önerisi verilmiştir. Katılımcılardan Göktuğ bu durumu “gelecekte yaşanacak su sorunları değişik şekillerde insanlara eğitim verilerek anlatılabilir, suyun önemi açıklanır” şeklinde ifade ederken, katılımcı Ceyda “halka eğitim verilerek” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından en az tercih edilen öneriler “1 gün boyunca tüm ülkede suyu keserek, broşür dağıtarak ve başlarına gelmesini bekleyerek” şeklindedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören aday öğretmenlerin su okuryazarlığı düzeylerini ve görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından iç içe desen tercih edilmiştir.

### Nicel Verilerin Sonuç ve Tartışması

Su okuryazarlığı ölçeğine uygulanan betimsel analiz sonucunda öğretmen adaylarının su okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{x}=4.21$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının su okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması meslek hayatlarında öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin arttırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Fettahlıoğlu (2018) öğretmen adaylarının algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyleri incelediğinde çevre okuryazarlığı yüksek olan öğretmen adaylarının en fazla evsel atıklardan, bunun sonucunda oluşan deniz kirliliğinden, deniz kirliliği sonucunda oluşan türlerin yok olması durumunda, küresel ısınmadan etkilendiklerini tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkeninin su okuryazarlığı düzeyi ilişkisini tespit etmek amacıyla ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına t testi uygulanmıştır. Uygulanan t testi sonucunda su tasarrufu alt boyutunda ve ölçek genelinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek su okuryazarlığı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Teksöz, Şahin ve Ertepinar (2010) öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerini inceledikleri çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anne eğitim durumu değişkeninin su okuryazarlığı düzeyi ilişkisini tespit etmek amacıyla ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde oluşan farkın tespitine yönelik ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına Tukey testi

uygulanmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda ölçek genelinde anne eğitim durumu ortaokul olanların anne eğitim durumu ilkökul, lise ve lisans olanlardan daha düşük su okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu değişkeninin su okuryazarlığı düzeyi ilişkisini tespit etmek amacıyla ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde oluşan farkın tespitine yönelik ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına Tukey testi uygulanmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda su tasarrufu alt boyutunda baba eğitim durumu ortaokul olanların baba eğitim durumu ilkökul, lise ve lisans olanlardan daha düşük su tasarrufu düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrenim görülen alan değişkeninin su okuryazarlığı düzeyi ilişkisini tespit etmek amacıyla ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde oluşan farkın tespitine yönelik ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutlarına Tukey testi uygulanmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda su bilinci alt boyutunda Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarından daha yüksek su bilincine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek geneline uygulanan Tukey testi sonucunda Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları ve Sınıf Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek su okuryazarlığı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmen adaylarının öğrenim süreleri içerisinde aldıkları çevre dersleri gösterilebilir. Öğretmen adaylarında alınan derslerin etkili olduğu ve öğretmen adaylarında bu bilincin oluştuğu söylenebilir.

#### Nitel Verilerin Sonuç ve Tartışması

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının “su kaynaklarımız nelerdir?” sorusuna yönelik cevapları incelendiğinde en çok “göl” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Ursavaş ve Genç (2021) çalışmalarında ortaokul öğrencilerine su kaynakları sorulduğunda araştırmamızın sonucuna benzer olarak en çok göl cevabı alınmıştır.

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının günümüz su sıkıntılarının nedenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde neden olarak en çok “bilinçsiz kullanım” cevabını kullandıkları tespit edilmiştir. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının su kıtlığına yönelik tanımları incelendiğinde en çok “suyun yetmemesi” tanımını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca örnekleme yer alan öğretmen adaylarına gelecekte yaşanabilecek su sıkıntılarının sebepleri sorulduğunda en çok “bilinçsiz tüketim” cevabı alınırken, yaşanabilecek sıkıntıların sonucu olarak da en çok “suların tükenmesi” cevabı alınmıştır. Katılımcıların görüşlerine benzer olarak Ilgar (2020) 2050 yılında dünya nüfusu 9,4 milyara ulaşarak, bu nüfusun 3,76 milyarlık bir kısmının su sorunuyla karşılaşabileceğini söylemektedir. 21. YY. dünyada en büyük sorun, artan nüfusun su talebinin sınırlı su kaynaklarıyla karşılanmasıdır (Çakmak ve Gökalp, 2011). Dünya nüfusunun hızlı artışına bağlı olarak artan ihtiyaçların karşılanması için sanayileşme ve tarım gibi insan faaliyetlerindeki artış, hava kirliliği, atıklar, küresel ısınma gibi çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuş ve dünyadaki su kaynaklarının aşırı tüketilmesinin yanında aynı zamanda kirlenmesine ve temiz su kaynaklarının üzerindeki baskının her geçen gün daha da artmasına yol açmaktadır (Bilir ve Gündüz, 2012). Bu durum dikkatlerin su kaynakları üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur (Tomanbay, 2008). Dünyanın %70’i suyla kaplı ve suyun miktarı 1,386,109 km<sup>3</sup>. Bu suyun %97,5’i tuzlu su olduğundan insan tüketimine uygun değildir. Kalan suyun %80’i buzullarda saklıdır. Geriye kalan yeraltı ve yerüstü sularının sadece %25’i yeryüzündeki kullanılabilir suları oluşturmaktadır. İnsanların payına düşen bu miktarın 8 milyarda biridir. Hem dünya nüfusu hem de ortalama sıcaklık sürekli arttığı için tatlı su sorunu yaşanmaktadır (Dinç, 2018).

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının içilebilir suyun kalitesinde en çok dikkat edilen konunun “sağlık” olduğu tespit edilmiştir. Teksöz, Şahin ve Ertepinar (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının en fazla ilgi gösterdikleri çevre sorununun kalitesiz su içme suyu sorunu olduğunu tespit etmişlerdir. Netice olarak her varlık için suyun içerik özellikleri önemlidir (Ursavaş, tarihsiz).

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına “yağmur sularının yer altı sularına ulaşabilmesi için oluşturulabilecek en etkili yöntem neler olabilir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde “yağmur sularının yer altına ulaşabilmesi için boru hatlarının döşenebilmesi” ve “su kanallarının oluşturulabilmesi” cevapları alınmıştır. Dünyada akifer adında pekişmemiş kumlar ve çakıllar, kum taşları, konglomeralar, kireç taşları, dolomitler, bazalt akıntıları, çatlaklı plütonik ve metaforik kayalardan meydana gelen önemli miktarda suyu depolayabilen hızlı geçirimli jeolojik birimler bulunmaktadır. Fakat günümüzde önemli su depolarımız olan akiferler yeterince beslenemediği için giderek küçülmektedir. Dünyanın en büyük 37 akiferinden 21’i giderek küçülmektedir. Hindistan’daki Ganj Havzası’nda yeraltı su seviyesi aşırı nüfus artışı ve sulama nedeniyle yılda 6,31 cm düşüş göstermektedir. Eski gök yatakları üzerinde kurulu olan Mexico City şehri ise bazı bölgelerde yılda 22 cm çökmektedir. Yetkililer kuraklığı su sorununu yoğun yağışlarla suyun sel olup hızla akmasına bağlamaktadır (BBC Türkçe, 2017 akt. Dinç, 2018).

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına göre su kirliliği kendini en çok fabrikalarda göstermektedir fabrikalardan gelen atıklar ise en çok denize dökülmektedir. Denizler atıklarının büyük çoğunluğunun döküldüğü alandır. Özellikle plastik atıklar denizlerdeki çöplerin kaynağını oluşturmaktadır. Atıklar tüm dünyadaki doğal kaynakları tehdit ettikleri gibi aynı zamanda dünyanın kendisini yenilemesi için gerçekleştirdiği döngüleri de olumsuz etkilemektedir. Atıkların sulara karışması su döngüsünü doğrudan etkileyeceği için diğer döngülerle kıyaslandığında daha büyük tehlike arz etmektedir (Ursavaş, tarihsiz). Fettahloğlu’nun (2018) öğretmen adaylarının algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi çalışmasında öğretmen adaylarının akarsu ve deniz kirliliğine en temel neden olarak arıtılmamış evsel, sanayi ve tarımsal atık sularını belirttikleri ve öğretmen adaylarının çevre sorunları arasında en çok susuzluk sorunuyla ilgilendikleri de tespit edilmiştir. Ayrıca su kirliliğinin kendini gösterdiği beşeri alanlarda en çok fabrikalardaki sıvı atıkların örnek olarak verilmesi çalışmamızı destekler niteliktedir.

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına göre su kıtlığının önlenmesi için alınabilecek en etkili yöntemler topluma bilinçlendirme eğitimi verilmesi ve atık atmaması şeklindedir. Yerel su sıkıntılarının ve krizlerden korunmak ve olumsuz etkilerini azaltmak için mevcut kaynakları verimli şekilde kullanılmalıdır. Bunun sağlanması için hem tasarruf önlemlerine hayat geçirmeli hem de atık suların arıtıldıktan sonra yeniden kullanılmasına gayret edilmelidir (Taş, vd., 2011). Artan su talebinin karşılanması, çevrenin korunması ve kaynakların etkin kullanımı açısından önem kazanmaktadır (Çakmak ve Gökalp, 2011). Yeraltı ve yerüstü su kaynaklarının kirlenmeden önce korunması sağlanmalı ve atık suların arıtıldıktan sonra tarım ve sanayide kullanılması özendirilmelidir (Aküzüm, Çakmak ve Çakmak, 2010). Gelecek nesillere temiz ve içilebilir su bırakılabilmesi için su kaynaklarının iyi korunması ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir Bu düşünceyi gerçekleştirebilme yolunun ise bilinçli bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Ursavaş, Aytar ve Alpay, 2020). Eğitim kanalıyla bu bilincin oluşturulması daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Su eğitiminin amacı bireylere, su kaynakları, su kullanımı, su kirliliği, suyun korunması ve yönetimi gibi konularda bilgi, tutum ve davranışlar kazandırmak; su kaynaklarının korunması ve kirliliğin azaltılması üzerine kişisel ve toplumsal sorumluluk kazandırmak ve bireylerin suyun sürdürülebilirliği ile ilgili etkinliklere katılımını sağlamak şeklinde ifade edilebilir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programına baktığımızda sürdürülebilir kalkınma amaçları içerisinde su ile ilgili “Temiz su ve sanitasyon” ile “Sudaki yaşam” şeklinde doğrudan iki, dolaylı olarak Sağlık ve kaliteli yaşam, erişilebilir ve temiz enerji gibi beş amacın yer aldığı görülmektedir. Bu da suyun eğitimde yerini almasının ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2016).

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına göre insanlarda su tasarrufu bilincinin kazandırılabilmesi için topluma bilinçlendirme eğitimi verilmelidir. Ilgar’a (2020) göre geleneksel eğitim müfredatımızda yer alan su ile ilgili konular bireylere teorik sunulmaktadır. Su konusundaki her kazanımın öğrencilerin günlük aşamanın bir parçası olabilmelerini sağlamak için öğrencilerin okul dışında gerçekleştirebilecekleri görevleri de kapsamalı gerekmektedir. Çevreye duyarlı bireylerin ve dolayısıyla suya duyarlı bireylerin küçük yaşlarda edinecekleri bilgileri zamanla yaşama biçimine dönüştürmeleri, farkındalık ve toplumsal bilince sahip özellikle suyu tanıyan, suyu etkin bir şekilde



kullanan ve koruyan bireyler yetiştirmenin kapılarını açacaktır (Ergin, 2008). Öğretmen, dünyasına iyi davranacak nesiller yetiştirmelidir. Etkili bir çevre eğitiminin yollarından birisi sınıf duvarları dışına çıkmaktan geçmektedir. Ayrıca her fırsatta doğaya çıkılması ve bunun için fırsatlar yaratılması ile doğanın tanıtılmasının ve sevdirebileceğini söylenebilir (Altın ve Oruç, 2008). Küresel çevre bilincinin yerelinde ve temiz su özelinde daha çok işlenmesi gerekmektedir. Çünkü alarm daha çok bireysel kullanımda çalmaktadır. Özellikle henüz su sıkıntısının baş göstermediği bölgelerde çevre ve su bilincinin oldukça zayıf olduğu bilinmektedir (Dinç, 2018).

Öneri; Bu çalışmaya şu öneriler getirilebilir:

Eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına çevre dersleri verilebilir.

Toplumu bilinçlendirmede en önemli unsur olan öğretmenlerde sürdürülebilir çevre bilincinin oluşturulabilmesi için, öğretmen yetiştirme programında çevreye dair derslerin sayısı artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, M. ve Akın, G. (2007), "Suyun Önemi, Türkiye'de Su Potansiyeli, Su Havzaları ve Su Kirliliği", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 107.
- Aküzüm, T., Çakmak, B., ve Gökalp, Z. (2010). Türkiye'de Su Kaynakları Yönetiminin Değerlendirilmesi. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*. 3(1), 67-74.
- Altın, B.N. ve Oruç, S. (2008). Çocukluk Döneminde Doğa Sporlarının Çevre Eğitiminde Kullanımı , *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 10-18.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (UNDP) (2016). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainabledevelopment-goals.html>. 18.01.2022 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Çakmak, B., ve Gökalp, Z. (2011). İklim Değişikliği Ve Etkin Su Kullanımı. *International Journal of Agricultural and Natural Sciences*, 4(1), 87-95.
- Dinç, H. (2018). Su okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği ve etki gücü üzerine bir deneme, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 169-176
- Ergin, Ö. (2008). "Su Farkındalığı" Üzerine Bir Eğitim Projesi. TMMOB 2. Su Politikaları Kongresi. Ankara, 20-22 Mart 2008.
- Fettahloğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.
- Gezer, A., & Erdem, A. (2018). Su stresi, su kıtlığı ve su tasarrufu hakkında halkın farkındalığının belirlenmesi: *Akdeniz Üniversitesi örnek çalışması. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(2), 113-122.
- Green, J. C., Krayder, H., ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. ;(4. Baskı). Asil Yayın Dağıtım: Ankara
- Ilgar, R. (2020). Su Okuryazarlığı ve Su Ayak İzi Üzerine Yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13 (73), 294-307.
- Sözcü, U., ve Türker, A. (2020). Su Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Third Sector Social Economic Review*, 55(2), 1155-1168.
- Şahin B., (2016), Küresel Bir Sorun, Su kıtlığı ve Sanal Su Ticareti, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 128ss, Çorum.
- Taş, İ., Gökalp, Z., Özkay, F., Yıldırım, Y., E., Kodal, S., Tüzün, M. ve Akgül, S. (2011). Tarımsal Sulamalarda Su Tasarrufu. GAP VI. Tarım Kongresi, Şanlıurfa. 9(12) 557-562.
- Teksöz, G., Şahin, E., ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Teşkilatı, D. P. (2001). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001-2005. (Çevrim içi: <https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/245/ekutuphane3.4.6.20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

- TÜİK (2020). Çevre Koruma Harcama İstatikleri, 2020. (Çevrim içi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cevre-Koruma-Harcama-Istatistikleri-2020-37195>)
- Ursavaş, N. (tarihsiz). Çevresel Atık Farkındalığı ve Su Okuryazarlığı. Bölüm 37.
- Ursavaş, N., Aytar, A. ve Alpay, E. (2020). Farklı öğretim programlarının su ile ilişkili kazanımlar açısından incelenmesi, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Ursavaş, N. ve Genç, O. (2021). "İnanılmaz Yolculuk" Eğitsel Oyunu İle Ortaokul Öğrencilerinin Su Döngüsü İle İlgili Bilgi Düzeylerinin Geliştirilmesi. *FEAD Fen Bilimler Öğretimi Dergisi*. 9(1), 38-57
- USİAD, (2007), *Su Raporu, Ulusal Su Politikası İhtiyacımız*, Ulusal Sanayici ve İşadamları Derneği (USİAD), (Ed. Dursun Yıldız) Ankara, 162ss.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık Ankara
- Yılmaz, M. L., ve Peker, H. S. (2013). Su kaynaklarının Türkiye açısından ekono-politik önemi ekseninde olası bir tehlike: Su savaşları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 57-74.



## EXTENDED SUMMARY

Benefiting from this income is used to be evaluated in the Faculty of Education. For this purpose, it was patterned inside the mixed method researches. Quantitative data of the research were collected through Google Form in the 202122 fall academic year and were collected with the same goals as those who had received training. In order to select the living water literacy of the candidate in the quantitative scale of the research, the "Water Literacy Level Not Determination Questionnaire" used by Sözcü and Türker (2020) was applied. For the qualitative part of the research, data were collected by interviewing from the top. 159 candidates were interviewed in the fine dimension of the research, and 27 candidates were interviewed in the qualitative dimension. Descriptive analysis was preferred in the analysis of the qualitative data collected in the study. The quantitative health package obtained in this way has been analyzed by the program. The data were entered into the program and the items with the titles were scored differently. The normality reached in the research will not be tested. In general, collisionality at all scales is between -.17 and .19, and kurtosis is between -.56 and .38. Do not t-test the sample so that the scales can answer his tests. For a training plan in terms of training area, study the same training areas to analyze in detail the training areas. The people who have a higher level of female pre-service teachers than the male pre-service teachers of the research are those who have higher education on water literacy of mother and father education students, and education among pre-service teachers, and those who are oriented towards education and classroom students among pre-service teachers. created. They are consciously of the opinion about the scarcity of water, about the most important information that can be learned about the pre-service teachers

According to the pre-service teachers in the sample, awareness training should be given to the society in order to raise the awareness of water saving in people. According to Ilgar (2020), subjects related to water in our traditional education curriculum are presented to individuals theoretically. In order to ensure that every achievement on water can be a part of the students' daily life, it should also cover the tasks that students can perform outside of school. Transforming the knowledge they will acquire at a young age into a way of life in time, will open the doors to raising individuals who have awareness and social consciousness, especially recognize water, use and protect water effectively (Ergin, 2008). The teacher should raise generations who will treat his world well. One of the ways of effective environmental education is to go outside the classroom walls. In addition, it can be said that nature can be promoted and loved by going out to nature at every opportunity and creating opportunities for it (Altın and Oruç, 2008). Global environmental awareness needs to be processed more locally and specifically for clean water. Because the alarm rings more in individual use. It is known that environmental and water awareness is quite weak, especially in regions where water shortage has not yet occurred (Dinç, 2018).

Proposal; The following recommendations can be made for this study:

1. Environmental lessons can be given to all teacher candidates studying at the faculty of education.
2. In order to create sustainable environmental awareness among teachers, which is the most important factor in raising public awareness, the number of courses on the environment can be increased in the teacher training program.

# KAVRAM ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN İLKOKUL 2. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS KİTABINA YANSIMALARI

## THE REFLECTIONS OF THE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES USED IN CONCEPT TEACHING ON THE PRIMARY SCHOOL 2nd GRADE LIFE SCIENCE LESSON BOOK

### Araştırma Makalesi

Perihan ŞARA HÜRSOY<sup>1</sup> Ramazan DEMİR<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 20 Şubat 2023*

*Makale kabul tarihi : 3 Mayıs 2023*

#### Özet

Kavram, yaşamımızda olup biten olayları anlamlandırabilmek için kullandığımız soyut fikirlere verilen isimlerdir. Kişilerin kavramlara yüklediği anlamları birçok faktör etkilediği için kavram öğretiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmada ilkokul 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında (Dokumacı vd., 2021) yer alan kavramlar ve bu kavramların hangi öğretim yöntem teknikleriyle öğrencilere verilmeye çalışıldığı araştırılmıştır. Araştırma nitel desende tasarlanmış olup veriler doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında 49 ana kavram ve konu içlerinde değinilmiş 12 kavrama rastlanmıştır. Tespit edilen kavramların öğretiminde 15 farklı öğretim yöntem ve tekniğinin toplamda 86 kez kullanıldığı görülmüştür. Ders kitabında kavram öğretiminde oyunla öğretim, drama gibi etkinliklere ve teknolojik alt yapı gerektiren öğretim yöntem tekniklerine hiç yer verilmediği, gezi gözleme bir kez yer verildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, soru-cevap, kısa cevaplı sorular gibi öğretim tekniklerine ise çokça yer verildiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, kavram öğretimi, yöntem ve teknik, hayat bilgisi.

#### Abstract

Concepts are the names given to the abstract ideas we use to make sense of the events happening in our lives. Concepts are intangible and intangible, they are a unit of thought. For this reason, examples are seen in real life, not the concepts themselves. Since many factors such as past experiences, family, environment and personality affect the meanings that people ascribe to concepts, individual differences should be taken into account in concept teaching; Activities should be designed based on the student's interests and needs. In this research, the concepts in the primary school 2nd grade Life Studies textbook and the teaching methods and techniques that these concepts are tried to be given to the students were investigated. The research was designed in a qualitative pattern and the data were collected using the document analysis technique. Descriptive analysis was used in the analysis of the collected data. According to the results of the research, 49 main concepts and 12 concepts mentioned in the subject were found in the primary school 2nd grade Life Studies textbook. It was observed that 15 different teaching methods and techniques were used in total 86 times in the teaching of the identified concepts. Based on these findings, a number of suggestions were made to contribute to the field.

**Keywords:** concept, concept teaching, method and technique, life science.

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, perihan.sara@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7191-2582

<sup>2</sup> Öğretmen, Nuri Şeker İlkokulu, rdmr6464@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4616-9050

## GİRİŞ

Kavram, hayatımızda olup bitenleri daha iyi anlayabilmemiz için öğrenmemiz gereken soyut fikirlere verilen addır. Kavram TDK (2022) tarafından “Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, konsept, nosyon.” şeklinde tanımlamaktadır. Birden fazla nesne, olay, eylem vb. benzer veya zıt yönlerine göre gruplandırılarak birbirinden ayırt edilir. Bu gruplara verilen adlar ise birer kavramı temsil etmektedir. Kavramlar, elle tutulup gözle görülen somut nesne veya olaylar değildir. Bu sayılanların bir araya gelmesiyle meydana gelen düşünce birimleridir. Bu sebepten gerçek hayatta kavramları değil sadece onların örneklerini bulabiliriz (Çaycı, Demir, Başaran, & Demir, 2007).

Canlı ve cansızları, olayları, eylemleri ortak özelliklerine göre sınıflamaya ve bu sınıflamalara bütüncül bir anlayış geliştirmeye kavram öğrenme denir (Özyürek, 1983). Kavramların çerçevesi bellidir ancak her insanda harfi harfine aynı düşünceyi çağrıştırmaz. Bireylerin geçmiş yaşantıları, deneyim, çevresi, yetiştiği aile kavramlara yüklediği anlamları etkilemektedir. Bu sebeple kavram öğretiminde bireysel farklılıkların; öğrencilerin geçmiş yaşantı, bilgi, deneyimlerinin ve yetiştiği çevrenin mutlaka dikkate alınması ve buna göre bir eğitim planlanması gerekir (Kubat, 2018; Toth, 2014).

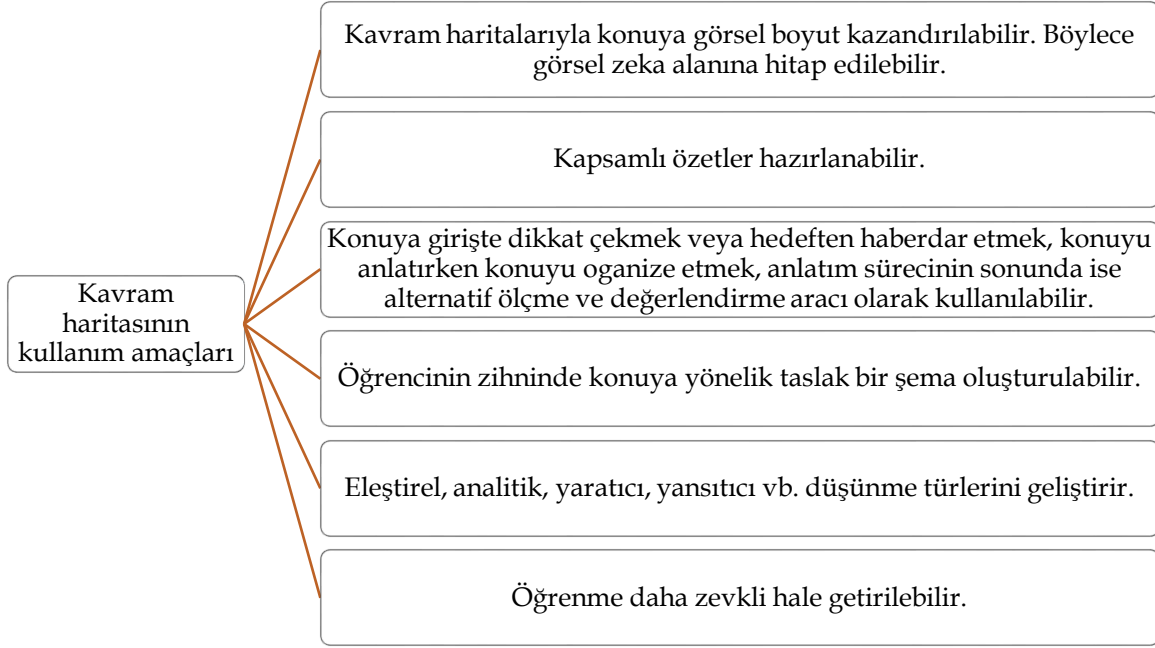
Kavram öğretiminde sadece geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması öğretimin başarısını olumsuz etkileyecektir. Bunun yerine kavram öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Bunlara ek olarak somut yaşantıya dayalı, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine de çokça yer vermek gerekir (Micallef & Newton, 2022).

Kavram öğretim yöntem ve tekniklerinin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992):

- Öğrenciler ortaya ürün çıkarma fırsatı bulur.
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.
- Etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.
- Öğrencilerin sorumluluk duygusu gelişir.
- Öğrenilenlerin gerçek hayata transferine fırsat verir.
- Öğrencilerin, geçmiş bilgi ve deneyimleriyle yeni öğreneceği bilgiler arasında ilişki kurmasını sağlar.

Kavram öğretiminde kullanılacak öğretim teknikleri; kavram-zihin-bilgi haritaları, kavram karikatürleri, anlam çözümleme tabloları, çalışma yaprakları, v-diyagramı, yapılandırılmış grid, tekzip (çürütme) metinleri, analogi, tahmin-gözlem-açıklama vb. şeklinde sıralanabilir (Çetinkaya & Taş, 2011). Aşağıda kavram öğretiminde kullanılan teknikler hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

**Kavram Haritaları:** Kavram haritalarında bilgi hiyerarşik ve ardışık olarak verilir. Burada amaç konuya yönelik önemli başlıkları ve bu başlıklar arasındaki ilişkiyi öğretmektir (Ausubel, 1968; Davies, 2011). Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlamak için kullanılmaktadır.

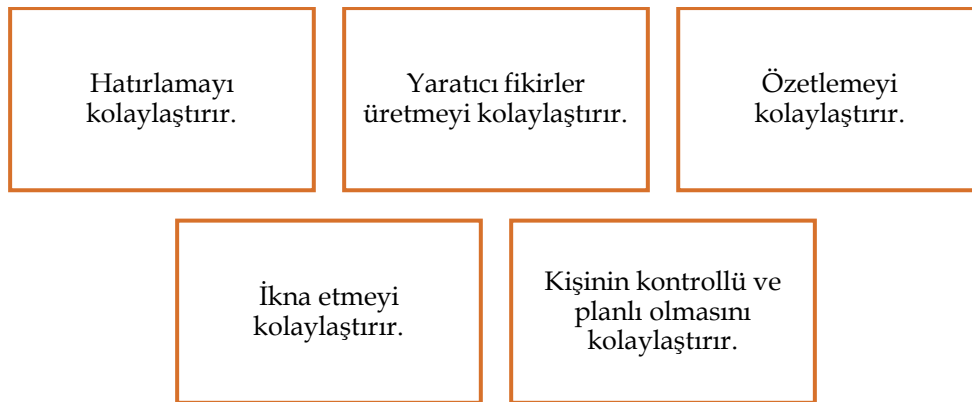


**Şekil 1.** Kavram haritalarının kullanım amaçları (Kaşlı, Aytaç, & Erdur, 2001)'den uyarlanmıştır.

Yukarıda sayılan avantajlarıyla birlikte uygulama aşamasında görülebilecek birtakım güçlükler de olabilir. Bu güçlükler şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Çok fazla şekil, çizgi ve bağlantı içeren iyi kurgulanmamış bir kavram haritası öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilir.
- ❖ Bağlantıların yanlış oluşturulması kavram yanlışlığına sebep olabilir.
- ❖ Öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yol açabilir.
- ❖ Gereğinden fazla bilgi verilmesi öğrenmeyi zorlaştırabilir.
- ❖ Öğrencilerin dikkati konunun yanlış bölümlerine kayabilir.
- ❖ Kavram haritaları her konuya uygulamak için uygun değildir (Kılınç, 2007).

**Zihin Haritaları:** Düşünce ya da ilişki haritası şeklinde de adlandırılır. Merkezde bir resim ya da anahtar ifade bulunur. Bu anahtar ifadeden yola çıkarak yeni fikirlere ulaşılmaya çalışılır. Ulaşılan yeni fikirlerin anahtar ifadeden kopuk olmamasına özen gösterilmelidir (Mueller, Johnston, Bligh & Wilkinson, 2002). Kavram haritalarından farklı olarak zihin haritalarında hiyerarşik ve ardışık bir düzen yoktur. Bu teknikte amaç yaratıcı ve kavram haritalarına nispetle daha karmaşık düşünce tarzını geliştirmektir (Davies, 2011). Zihin haritalarının kullanım amaçları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



**Şekil 2.** Zihin haritasının kullanım amaçları (Buzan & Buzan, 2021)'den uyarlanmıştır.

**Kavram Karikatürleri:** Karikatür kelimesi TDK (2022) tarafından “İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” şeklinde tanımlanmaktadır. Kavram karikatürleri ise karikatürlerden biraz daha farklıdır. Kavram karikatürlerinde amaç öğrencilerde bilimsel düşünme aşamalarına uygun eleştirel düşünme, sorgulama ve tartışma kültürünü geliştirmektir. Karikatürler sadece insanları eğlendirmeyi amaçlamaktadır ancak kavram karikatürleri eğlendirirken bilimsel düşünmeyi de amaçlamaktadır (İnel, Balım, & Evrekli, 2009). Kavram karikatürlerinde görsellere sıkça yer verilmektedir bu da daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır. Kavram karikatürleri ile dersi daha eğlenceli hale getirmek ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamak mümkündür (Erdoğan & Özsevgeç, 2021).

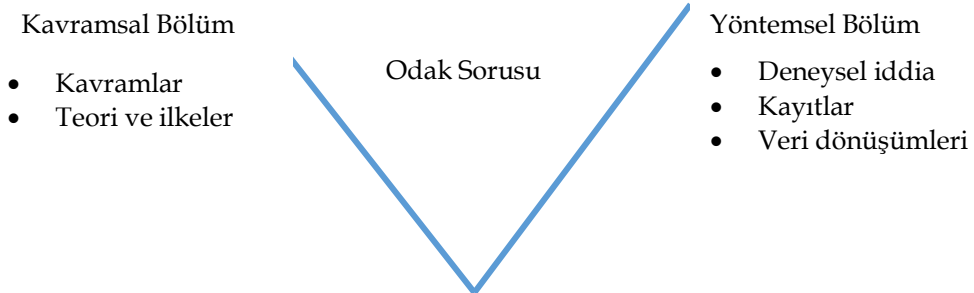
#### Kavram karikatürlerinin kullanım amaçları

- Öğrenilen bilgilerin transferine olanak tanır.
- Kavram öğretiminde kullanılabilir.
- Kavram yanlışlarının tespitinde kullanılabilir.
- Öğrencilere düşüncelerini ifade etme fırsatı verir.
- Birden fazla zeka alanına hitap edilebilir. (Ör: Görsel ve sosyal zeka)
- Ders daha zevkli hale getirilebilir.
- Farklı düşünme türleri gelişir.
- Dikkat çekme amacıyla kullanılabilir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Şekil 3. Kavram karikatürlerinin kullanım amaçları (Uğurel, Kesgin, & Karahan, 2013)

**V-Diyagramı:** Daha çok fen öğretimi ve laboratuvar etkinliklerinde kullanılan V-Diyagramı öğrencilere konunun kavramsal çerçevesi ile uygulama kısmı arasında ilişki kurma imkânı vermesi sebebiyle etkili bir kavram öğretim tekniği olarak kabul edilmektedir (Passmore, 1998; Nakiboğlu & Meriç, 2000). V-diyagramı; odak sorusu, kavramsal - teorik bilgiler ve yöntem -uygulama kısmı olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. V-diyagramın bölümleri şu şekildedir: (Nakiboğlu & Meriç, 2000)

- **Odak Sorusu:** Araştırılacak problem sorusunun yer aldığı bölümdür.
- **Araç-Gereçler:** Uygulama aşamasında kullanılacak araç ve gereçler burada verilir.
- **Kavramlar:** Gerçekleştirilecek deneye yönelik temel kavramlar, bu kavramlara yönelik terim ve ifadeler burada verilir. Tüm bunlar deneyden önce yazılır. Böylece öğrenci deney hakkındaki temel kavram ve ifadeleri öğrenir.
- **Teori ve İlkeler:** Gerçekleştirilecek deneyle ilgili yol gösterici olacak teori ve ilkeler burada verilir.
- **DeneySEL İddia:** Odak sorusuna verilen cevapların yer aldığı bölümdür. DeneySEL iddia kavramlarla ve teori-ilkelerle tutarlı olmalıdır.
- **Veri Dönüşümleri:** Gerçekleştirilen deneyin daha sistemli ve anlaşılır şekilde yeniden sunulduğu bölümdür.
- **Kayıtlar:** Deneyin uygulama aşamasında elde edilen bulgular ve tüm deney sonuçları bu bölümde verilir.



Şekil 4. V-Diyagramı Bölümleri (Kırılmazkaya & Kırbağ Zengin, 2016)

**Anlam Çözümleme Tabloları:** Kavramlar arasındaki ilişkileri, ortak ve zıt yönleri gösteren anlam çözümleme tabloları etkili kavram öğretim tekniklerinden biridir. Kavram çözümleme tabloları iki boyuttan oluşmaktadır. Tablonun bir boyutunda temel kavramlar yer alırken diğer boyutunda ise temel kavramların sınıflandırılmak istenen özellikleri yer alır. Anlam çözümleme tabloları öğrencilere hazır olarak verilebileceği gibi öğrencilerle birlikte ders esnasında da oluşturulabilir. Böylece bilginin öğrenci zihninde yapılanması sağlanabilir (Nichols ve Rupley, 2004; Aydın ve Balım, 2005; Caner, 2008). Anlam çözümleme tabloları sadece konu anlatırken kullanılmaz. Alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir.

**Tablo 1.** Örnek anlam çözümleme tablosu

|         | Katı | Sıvı | Gaz |
|---------|------|------|-----|
| Oksijen |      |      | X   |
| Benzin  |      | X    |     |
| Taş     | X    |      |     |
| Su      |      | X    |     |
| Masa    | X    |      |     |

**Çalışma Yaprakları:** Çalışma yaprakları uygulama basamaklarının adım adım belirtildiği, öğrencilere bilgiyi anlamlandırma olanağı tanıyan, bireysel ya da grupla uygulanabilen önemli kavram öğretim tekniklerinden biridir. Öğrenci, çalışma yapraklarını bireysel olarak kullandığında kendi öğrenme stiline ve hızına uygun ilerleme imkânı bulabilir. Öğrencinin kendi hızında ilerleme imkânı bulması derse ve konuya karşı olumlu tutum geliştirmesine, konuyu daha iyi öğrenmesine ve özgüveninin gelişmesine katkı yapmaktadır. Grupla kullandığında ise yardımlaşma, paylaşma, saygı, sorumluluk vb. kişisel özelliklerin gelişmesine katkı sağlar (Kaymakçı, 2012).

Literatür tarandığında hayat bilgisi Dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek tekniklerin (Aktepe, Cepheci, Irmak, & Palaz, 2017), ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin kavramlara yönelik bilişsel yapılarının (Gündoğan & Gültekin, 2008), kavram haritalarının ve senaryoların kavram yanlışlarını gidermeye etkisinin (Taşkın Can, Yaşadı, Sönmezer, & Kesercioğlu, 2006), kavram karikatürlerinin öğrencilerin hayat bilgisine yönelik tutumuna etkisinin (Bütün Kar, 2021), Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimine etkisinin (Tay & Yıldırım, 2013), 2. Sınıf hayat bilgisi dersinde dün, bugün, yarın temasındaki kazanımların gerçekleşme düzeylerinin (Aydemir, Karalı, & Çelik, 2018) Kavram haritasıyla öğretimin geleneksel öğretime kıyasla öğrenci başarısına etkisinin (Mulkah Adebisi, Fatimah Abiola, & Lukman, 2021); tartışma, zihin ve kavram haritalarının aralarındaki farkların (Davies, 2011) araştırıldığı görülmektedir. Literatürde kavram öğretimiyle ilgili farklı araştırmalara rastlanmış ancak ilkökul ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında verilen kavramların ve bu kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu ihtiyaca yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan kavramların neler olduğu ve bu kavramların öğrencilere hangi öğretim yöntem-teknikleriyle öğretildiği araştırılacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında verilen kavramlar nelerdir?

İlköğretim 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?



## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama süreci, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve son olarak da veri analizine yer verilmiştir. Araştırma doküman incelenmesi çalışması olduğundan etik kurul izni alınması gereken çalışmalar kapsamında ele alınmamıştır.

### Araştırmanın Modeli

İlkokul 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında verilen kavramların neler olduğuna ve bu kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmacılara konuyu derinlemesine inceleme fırsatı sunar. Nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006)." Bu çalışmada nitel modelin uygulanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizinde, araştırılması hedeflenen bir olgu hakkında bilgi içeren yazılı kitap, belge ya da dokümanların analizi yapılmaktadır. Bu bakımdan dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek olmadan, dokümanlar yoluyla elde edebilmektedir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da veriler, herhangi bir gözlem ya da görüşmeye ihtiyaç duyulmadan ilkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı incelenerek toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma da veri toplama aracı olarak 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı (Dokumacı vd., 2021). ve 2. sınıf hayat bilgisi öğretim programı kullanılmıştır. Araştırmacıardan bir tanesi araştırmanın yapıldığı dönemde ikinci sınıf okuttuğu için ikinci sınıf ders kitabı seçilmiştir. Veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır.

*Birinci Aşama:* 2.sınıf hayat bilgisi ders kitabı araştırmacılar tarafından taranarak yer alan kavramlar listelenmiştir. Çocuğa temel yaşam becerileri hayat bilgisi dersiyle tanıtılmaktadır. Bu sebeple kavramlar belirlenirken temel yaşam becerilerine yönelik olup olmadığına dikkat edilmiştir.

*İkinci Aşama:* Tarama sonucunda 2.sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan kavramlar listelenerek tablo haline getirilmiştir.

*Üçüncü Aşama:* İkinci aşamada listelenen kavramların, kitapta öğrencilere hangi öğretim yöntem ve tekniğiyle verildiğine bakılmıştır. Kavramların verildiği öğretim yöntem ve tekniklerin tespit edilmesinden sonra, hangi yöntem ve tekniğin kitapta toplamda kaç kez kullanıldığına bakılmıştır. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin kavram öğretimine uygunluğuna, öğrenci merkezli oluşuna, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığına dikkat edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler, önceden belirlenmiş olan temalara yerleştirilerek yorumlanır (Strauss & Corbin, 1990). Betimsel analiz sürecinde toplanan veriler; öncesinde belirlenmiş olan temalara işlenir, betimlenir ve son olarak da yorumlanır. Bu araştırmada 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan üniteler tema olarak belirlenmiştir. Araştırmada; okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat olmak üzere altı tema belirlenmiştir (Dokumacı vd., 2021). Verilerin analizi bu altı temaya göre gerçekleştirilmiştir. Temalar betimsel analize uygun şekilde araştırmadan önce belirlenmiştir. Her bir araştırmacı ders kitabında yer alan kavramları ayrı ayrı incelemiş ve sonrasında bir araya gelerek kavramlara nihaî şeklini vermiştir. Nihaî şekli verilen kavramlar, öncesinde belirlenmiş olan temalara yerleştirilmiştir. Kavramların belirlenmesinden sonra, bu kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin her birinin kaç kez kullanıldığı tespit edilerek tablolaştırılmıştır.

## Tutarlılık Çalışmaları

İlköğretim 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kavramlar tespit edilerek tablo haline getirilmiştir. Tespit edilen kavramlar, sınıf eğitimi alanında iki uzman ve iki sınıf öğretmeni tarafından farklı zamanlarda incelenmiştir. Uzmanlardan biri hayat bilgisi öğretimi alanında çalışmalar yapan on yıllık kıdeme sahip bir akademisyendir. Diğer uzman ise sınıf eğitimi alanında doktorasını yapmakta, aynı zamanda da sınıf öğretmenliğinde dokuzuncu yılını çalışmaktadır. Öğretmenlerden bir tanesi sınıf öğretmenliğinde yedinci yılını diğeri ise yirmi ikinci yılını çalışmaktadır. Araştırmacılar tespit ettikleri kavramları ve kavramların öğretiminde kullanılan yöntem-teknikleri ayrı ayrı tabloştırmıştır. Belirlenen kavramlarda görüş birliği sağlamak için farklı zamanlarda bir araya gelerek kavramlar karşılaştırılmıştır. Tüm kavramlarda ve kavramların öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde nihai sonuca ulaşana dek uzmanlar arasında görüş alışverişi devam etmiştir (Erlandson vd., 1993) Zamana bağlı güvenilirliği sağlamak için 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan kavramlar ve kavramların öğretiminde kullanılan yöntem-teknikler farklı zamanlarda tekrar tekrar incelenerek kodlanmıştır. Böylece nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Bazı konularda yer alan kavramların hangi adla kodlanacağına karar verilememiştir. Erlandson vd. (1993) söylediği gibi bu kodlar hakkında son karar verilene dek alan uzmanı ve öğretmenler hakkında görüş alışverişi devam etmiştir.



|                 |                                   |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|-----------------|-----------------------------------|--|--|--|---|---|--|---|---|---|--|--|---|--|---|
|                 | Özel gereksinimli birey           |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Duyarlılık                        |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Planlı olmak                      |  |  |  |   | 1 |  | 1 |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | İstek ve ihtiyaçlarım             |  |  |  |   | 2 |  | 1 |   |   |  |  |   |  |   |
| Sağlıklı hayat  | Sağlıklı büyümek                  |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Dengeli beslenme                  |  |  |  |   |   |  | 1 | 1 |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Görgü                             |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Temizlik                          |  |  |  | 1 | 1 |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Sağlık Personeli                  |  |  |  | 1 |   |  | 2 |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Sağlık hizmeti                    |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Mevsime göre giyinme              |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Sağlıklı kıyafet                  |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
| Güvenli hayat   | Ulaşım araçları                   |  |  |  | 1 | 1 |  |   |   |   |  |  |   |  | 1 |
|                 | Ulaşımında güvenlik kuralları     |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  |   |  | 1 |
|                 | Trafikte yardım                   |  |  |  |   |   |  |   |   | 1 |  |  | 1 |  |   |
|                 | Acil Durum                        |  |  |  |   |   |  |   | 1 |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Güvenli teknoloji                 |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Güvenli oyun alanları ve araçları |  |  |  |   |   |  |   | 1 |   |  |  | 1 |  |   |
| Ülkemizde hayat | Bayrak ve İstiklal Marşı          |  |  |  |   |   |  |   |   |   |  |  | 1 |  |   |
|                 | Milli Bayramlar ve Günler         |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Dini Gün ve Bayramlar             |  |  |  |   | 1 |  |   |   |   |  |  |   |  |   |
|                 | Kültürel Miras                    |  |  |  |   |   |  |   |   | 1 |  |  |   |  |   |

Ramazan Demir & Perihan Şara Hürsoy

|              |   |  |  |  |   |  |  |  |   |   |   |   |  |   |   |  |  |
|--------------|---|--|--|--|---|--|--|--|---|---|---|---|--|---|---|--|--|
|              | Göç                                       |  |  |  |   |  |  |  |   | 1 |   |   |  | 1 |   |  |  |
|              | Üretim                                    |  |  |  |   |  |  |  | 1 |   | 1 |   |  |   |   |  |  |
| Doğada hayat | Canlılarda Yaşam                          |  |  |  |   |  |  |  |   |   |   | 1 |  | 1 |   |  |  |
|              | Doğal Unsurlar                            |  |  |  | 1 |  |  |  |   |   |   |   |  |   |   |  |  |
|              | Geri Dönüşüm                              |  |  |  | 1 |  |  |  |   | 1 |   |   |  |   |   |  |  |
|              | Doğa Olayları                             |  |  |  |   |  |  |  |   |   |   |   |  | 1 |   |  |  |
|              | Doğal Afet                                |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |   |   |   |  |   |   |  |  |
|              | Doğal Afetlere Yönelik Alınacak Tedbirler |  |  |  | 1 |  |  |  |   |   |   |   |  |   |   |  |  |
|              | Yönler                                    |  |  |  |   |  |  |  |   | 1 |   |   |  |   | 1 |  |  |
|              | Gece Gündüz ve Mevsimler                  |  |  |  |   |  |  |  |   |   |   |   |  |   | 1 |  |  |

Yukarıdaki tabloda verilmiş olan 49 adet ana kavrama ek olarak 12 adet konu içlerinde değinilmiş kavrama rastlanılmıştır. Bunlar şu şekildedir: oyun, sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, ısı kaybı, mikrop, güvenli oyun aracı, oyun kuralları, beslenme, barınma, soyunma.

Araştırma sonucunda tespit edilen kavramların öğretiminde 15 farklı öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Tespit edilen öğretim yöntem ve teknikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığı

| Öğretim Yöntem ve Tekniği | f  |
|---------------------------|----|
| Kavram haritaları         | 1  |
| Kavram Karikatürleri      | 2  |
| Zihin Haritaları          | 1  |
| Yapılandırılmış Grid      | 1  |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | 1  |
| Doğru Yanlış              | 19 |
| Çoktan seçmeli sorular    | 7  |
| Kısa cevaplı sorular      | 9  |
| Açık uçlu sorular         | 8  |
| Gezi gözlem               | 1  |
| Soru Cevap                | 2  |
| Örnek olay                | 1  |
| Boşluk doldurma           | 21 |
| Beyin fırtınası           | 1  |
| Eşleştirme                | 11 |

İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında 49 adet ana kavram ve ana kavramlara ek olarak konularda kısaca değinilmiş 12, toplamda ise 61 adet kavrama rastlanmıştır. Ders kitabında yer alan kavramlar tablo 2’de gösterilmiştir. Verilen kavramların öğretiminde 15 farklı öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği görülmüştür. Kavram öğretiminde yer verilen 15 farklı öğretim yöntem ve tekniğinin toplamda 86 kez kullanıldığı görülmektedir. 2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında hangi kavramın hangi yöntem ve teknikle verildiği tablo 2’de, kavramların öğretiminde kullanılan 15 farklı öğretim yöntem-tekniğinin her birinin kaç kez kullanıldığı tablo 3’te gösterilmiştir.

Ders kitabında kavram öğretiminde oyunla öğretim, drama gibi etkinliklere hiç yer verilmediği görülmektedir. Gezi-gözleme ise bir kavramın öğretiminde yer verilmiştir. Bunun yanında bilgisayar destekli öğretim, internet tabanlı öğretim, tersyüz öğrenme gibi teknolojik alt yapı gerektiren öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmediği görülmektedir. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, soru-cevap, kısa cevaplı sorular gibi öğretim tekniklerine çokça yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerine az da olsa yer verildiği görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokul çağı, çocuğun temel yaşam becerilerini kazandığı, hayata hazırlandığı bir dönemdir ve bu sebeple çocuğun hayatında çok önemli yer tutmaktadır. İlkokul çağında çocuğu hayata en fazla hazırlayan ders ise hayat bilgisidir. Sağlıklı ve dengeli beslenme, kişisel özellikler, bireysel farklılıklar, sorumluluklar, bayrak ve vatan sevgisi, millî ve dinî bayramlar ve daha birçok kavram öğrencilere ilkökul döneminde hayat bilgisi dersinde verilmektedir. hayat bilgisi öğrencileri adeta hayata hazırlamaktadır. Verilen kavramlara bakıldığında ilkökul düzeyindeki öğrencilerin bilmesi gereken temel kavramlardır. “İstek ve ihtiyaçlar” kavramının birden fazla konu ve temada verildiği görülmektedir. Bu durum verilen bu kavramın önemini göstermektedir. Bir çocuğun önceliklerinin farkında olması çok önemlidir.

Kavram öğretiminde gezi-gözlem oldukça önemli bir yere sahiptir. Aykaç (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin gezi-gözlem, inceleme konusuna çok az yer verdiği görülmüştür. Benzer şekilde bu araştırmada da ders kitaplarında gezi-gözlem, inceleme tekniğine sadece bir konuda yer



verildiği görülmüştür. Gezi-gözlem, inceleme tekniğine ders kitabında yeterince yer verilmiyor olması, öğretmenlerin de bu tekniği yeterince önemsememelerine yol açabilir.

Kavramların insan zihninde organize ve bütüncül şekilde yerleşmeleri için kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Aktepe vd., (2017)'nin yaptıkları araştırmada da belirttikleri gibi bu teknikleri kullanarak konunun ana hatlarını bir bütün olarak gören öğrencinin böylece daha az kavram yanlışına düşmesi sağlanabilir. Ancak ders kitabında bu üç etkinliğe yer verilme oranının da oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kavram bulmacalarına ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Örnek olay yöntemiyle öğrencilere etkili kavram öğretimi gerçekleştirilebilir (Dori, Tal ve Tsaushu 2003; Hartfield, 2010; Merseeth, 1991; Topçubaşı ve Kabapınar'ın 2022). Öğretilmek istenen kazanımla alakalı kavramlara yönelik hazırlanmış senaryolar üzerine sorular sorularak temel kavramlar öğrencilere öğretilir. Ancak araştırmanın bulguları göstermektedir ki ders kitabında örnek olay yöntemine sadece bir kez yer verilmiştir. Gerçek hayatta yaşanması muhtemel durumlara yönelik bir prova niteliği yaşanan örnek olaya kavram öğretiminde daha fazla yer verilmesi, öğretimin kalıcılığı adına faydalı olacaktır.

Araştırmanın bulguları ders kitaplarında oyunla kavram öğretimine yönelik etkinliklere hiç yer verilmediğini göstermektedir. Ancak en etkili öğrenmeler yaparak yaşayarak gerçekleşmektedir. Öğrenciler oyun oynadığında eğlenirken öğrenme fırsatı da yakalamaktadırlar. (Akkuş & Aslan, 2013; Hanbaba & Bektaş, 2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da belirtildiği üzere kavram öğretiminde oyunla öğretime yer verilmesi, öğrenmede kalıcılığı arttırırken kavram yanlışlarını da çok daha aza indirecektir.

2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında en çok doğru yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorulara yer verildiği görülmektedir. Ancak bu yöntemler tek başına kullanıldığında etkili kavram öğretimi yapmak, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmek zor olacaktır. Bu sebeple (Pehlivan & Demirel, 2022)'in araştırmalarında da belirttiği gibi bu yöntemler kullanılacaksa tek başına kullanmak yerine görsel ve somut materyallerle desteklenmesi, daha faydalı olacaktır.

Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, Kahveci ve Şeker (2022)'in de araştırmalarında belirttiği gibi hayat bilgisi ders kitabında kavram öğretimine yeterince önem verilmemektedir. hayat bilgisi dersinin öğrenciyi hayata hazırlayan bir ders olduğu düşünüldüğünde kavram öğretimine daha fazla ağırlık verilmelidir. Elbette her teknikten yararlanılarak öğretimde çeşitlilik sağlanmalıdır. Bu çerçevede ilköğretimde kavram öğretimine yönelik birtakım tavsiyelerde bulunulabilir:

- ✓ Kavramların etkili öğretimi için oyun, drama, gezi-gözlem gibi somut yaşantılara dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmelere çokça yer verilmesi öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. (Ecevit & Özdemir Şimşek, 2017; Uygun, Akkeyik, & Öztürk, 2018).
- ✓ Kavram öğretim teknikleri, kavram öğretiminde oldukça etkilidir. Kavramların zihinde organize bir şekilde yapılanması, aşama aşama öğretime imkân sağlaması, kalıcı öğrenmelerin ve aktif öğrenci katılımının sağlanması, öğrenci merkezli eğitime uygun olması vb. birçok sebepten kitaplarda çokça yer verilmesi gereken öğretim teknikleridir. Böylece daha etkili öğretimlerin gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
- ✓ Ders kitapları, somut materyallerle desteklenerek ve farklı duylara hitap eden etkinliklerin kullanımı teşvik edilerek zenginleştirilebilir (Çalık ve Ayas, 2003). Böylece farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin kavramları daha rahat öğrenmesi (Gardner, 1983) sağlanabilir. Örneğin tasarruf kavramı anlatılırken kâğıt paranın, sağlık personeli kavramı anlatılırken doktor önlüğü, stetoskop gibi materyallerin kullanılması öğrenmenin niteliğini arttıracaktır.
- ✓ Açık uçlu sorulara çokça yer verilerek öğrencilerin kavramlar üzerine düşünceleri ve kavram dünyalarının zenginleşmesi sağlanabilir (Agustianingsih & Mahmudi, 2021).
- ✓ Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında modern öğretim yöntem ve tekniklerine de fazlaca yer verilerek öğrenme yaşantıları zenginleştirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlere, hizmet içi eğitimler verilerek kavram öğretimi konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

- ✓ EBA gibi eğitim platformlarına kavram haritası, zihin haritası, oyun, drama gibi etkinliklerin kullanıldığı kavram öğretimine yönelik hazır dokümanlar yüklenebilir.
- ✓ En etkili öğrenmeler yaparak yaşayarak sağlanmaktadır. Bu sebeple öğretmenler kavram öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenmelere ağırlık verebilirler.

### KAYNAKÇA

- Akkuş, Z., & Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunla Kavram Öğretimi. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Aktepe, V., Cepheci, V., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi ve Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Teknikler Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Agustianingsih, R. & Mahmudi, A. (2021). How to Design Open-Ended Questions? : Literature Rewiev
- Ausubel, D. (1968). Educational psychology:Acognitive view. NewYork: Holt, Rinehart,&Winston.
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Çelik, Ö. (2018). Hayat Bilgisi 2. Sınıf Dersinde Yer Alan Dün, Bugün, Yarın Temasında Geçen Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 7-21.
- Aydın, G. & Günay Balım, A. (2005). An Interdisciplinary Application Based on Constructivist Approach: Teaching of Energy Topics . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 38 (2) , 145-166 . DOI: 10.1501/Egifak\_0000000113
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2021). *Zihin Haritaları*. (G. Tercanlı, Çev.) Alfa.
- Bütün Kar, E. (2021). Hayat Bilgisi Dersinde Kavram karikatürü Kullanımının hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1291-1316.
- Caner, S. (2008). Canlıların Sınıflandırılması Konusunda Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirilerek 5E Modeline Uygulanması ve Kavram Yanılgılarını Gidermedeki Etkinliği. [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde Kavram Başarı Testi Hazırlama ve Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 1-17
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2011). Canlıların Sınıflandırılması Konusu İçin Web Destekli Kavram Haritaları ve Anlam Çözümleme Tablolarının Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 180-195.
- Davies, M. (2011). Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What Are The Differences And Do They Matter? *Springer*, 279-301.
- Dokumacı, Asude; Özdemir Gök, Nihal; Dokumacı, Zinnur;. (2021). *Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Devlet Kitapları.

- Dori, Y.J., Tal, R.T. & Tsaushu, M. (2003 ). Learning and Assessing Biotechnology Topics Through Case Studies With Built-In Dilemmas. *Science Education*, 87(6), 767-793.
- Ecevit, T., & Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin Fen Kavram Öğretimleri, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 0-0.
- Erdoğan, A., & Özsevgeç, L. C. (2021). Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi: Sera Etkisi ve Küresel Isınma Örneği. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide To Methods*. Sage.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gündoğan, A., & Gültekin, M. (2008). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat bilgisi Dersi "Okul Heyecanım" Temasındaki Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapıları. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 17(65), 233-247.
- Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2007). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-128.
- Hartfield, P. J. (2010). Reinforcing Constructivist Teaching in Advanced Level Biochemistry Through The Introduction of Case-Based Learning Activities. *Journal of Learning Design*, 3(3), 20-31
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*.
- İnel, D., Balım, A. G., & Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1-16.
- Kahveci, M., & Şeker, M. (2022). Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin İnsan ve Çevre Öğrenme Alanı ile İlgili Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 402-418. doi: 10.21733/ibad.1173451
- Kaşlı, A. F., Aytaç, V., & Erdur, G. (2001). Kavram Haritalama. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 127-136.
- Kaymakci, S. (2012). A Review of Studies on Worksheets in Turkey. *Online Submission*.
- Kılınç, A. (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 21-48.
- Kırılmazkaya, G., & Kırbağ Zengin, F. (2016). Öğretmen Adaylarının Fotosentez Konusu Hakkında Kavram Yanılgılarının V-Diyagramı Aracılığıyla Belirlenmesi ve Bu Araca Yöneli Görüşlerinin Tespiti. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1537-1563.
- Kubat, U. (2018). Identifying The Individual Differences Among Students During Learning And Teaching Process By Science Teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 30-38.
- Merseth, K. K. (1991). The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.
- Micallef, A., & Newton, P. M. (2022). The Use of Concrete Examples Enhances the Learning of Abstract Concepts; A Replication Study. *Teaching of Psychology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00986283211058069>
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*.(2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mueller, A., Johnston, M., Bligh, D., & Wilkinson, J. (2002). Joining Mind Mapping And Care Planningto Enhance Student Critical Thinking and Achieve Holistic Nursing Care. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, 13(1), 24-27. doi:10.1111/j.1744-618X.2002.tb00161.x.S

- Mulkah Adebisi, A., Fatimah Abiola, S., & Lukman, Y. (2021). Effects Of Concept-Mapping Instructional Strategy On Senior School Students' Achievement in Biology, Lagos State, Nigeria. *Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*, 9(1), 14-23.
- Nakiboğlu, C., & Meriç, G. (2000). Genel Kimya Laboratuvarlarında V-Diyagramı Kullanımı ve Uygulamaları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 58-75.
- Nichols, W. D., & Rupley, W.H. (2004). Matching Instructional Design With Vocabulary Instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 45(1), 55-71.
- Özyürek, M. (1983). Kavram Öğrenme ve Öğretme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 347-366.
- Passmore, G. G. (1998). Using Vee Diagrams to Facilitate Meaningful Learning and Misconception Remediation in Radiologic Technologies Laboratory Education. *Radiologic Science And Education*, 4, 11-28.
- Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research*. Sage.
- Taşkın Can, B., Yaşadı, G., Sönmezer, D., & Kesercioğlu, T. (2006). Fen Öğretiminde Kavram Haritaları ve Senaryolar Kavram Yanılgılarını Giderebilir mi? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 133-146.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi Ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 84-110.
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu*. 01 07, 2022 tarihinde Türk Dil Kurumu Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Topçubaşı, T., & Kabapınar, Y. (2022). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yöntemi Öğrencilere Çoklu Bakış Açısı Kazandırır mı?: Bir Eylem Araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1171-1195.
- Toth, P. (2014). The Role of Individual Differences in Learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11(4), 183-197.
- Uğurel, I., Kesgin, Ş., & Karahan, Ö. (2013). Matematik Derslerinde Yararlanılabilecek Alternatif Bir Öğrenme ve Değerlendirme Aracı:Kavram Karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-337.
- Uygun, K., Akkeyik, U., & Öztürk, C. (2018). Eğitsel Oyunların Sosyal Bilgiler Öğretimine Etkisi: Etkinlik Örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3 (2), 75-92.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### EXTENDED SUMMARY

We use concepts to name events, actions or objects in our life. Thus, objects can be grouped according to their common or opposite aspects and they can be distinguished more easily. Concepts are not tangible entities that have a form or a body. It is a way of thinking in which tangible entities are named based on some of their specifications. The general framework of the concepts is certain. Although the general framework is certain, the concepts do not evoke exactly the same in every individual. Individuals' life, experiences, family, place of residence and many other factors affect the meanings they attribute to the concepts. For this reason, while teaching the concepts, it is necessary to consider all the parameters that, in short, may affect the student's former life and experiences, personal differences, place of residence, family, traditions and customs. It would be useful to use personal differences, student-centered approaches that may prioritize interests and needs of an individual as well as teaching methods and techniques. Using student-centered teaching methods and techniques in concept teaching will enable students to learn concepts better, develop a sense of responsibility, and associate the new

information they will learn with their past life. There are many contemporary teaching methods and techniques that can be used in concept teaching. Concept maps, mind maps, concept change texts, concept cartoons, Vee diagrams, diagram meaning analysis tables, and worksheets are some of the student-centered teaching methods and techniques that can be used in concept teaching. Teachers should frequently include these methods and techniques in classrooms. These methods and techniques should be frequently included in the textbooks and teachers should be encouraged in this direction, and would be like a guide for teachers. Many studies on concept teaching have been found in the literature, but no study has been found in which the concepts given in the primary school second grade life studies textbook and the methods and techniques used in teaching these concepts have been found. Thus, this research has been conducted on this need. This study seeks to answer two questions. To look for the concepts provided in the Primary Education 2nd Grade Life Studies textbook and the teaching methods and techniques used in teaching these concepts. In this study, in which answers to these questions are sought, a qualitative research model was preferred. Qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are preferred, and aimed to reveal the individual or events subject to the research in the natural environment as realistically and as a whole. In this study, document analysis technique was used in the application of the qualitative model. In document analysis, book, document or documents containing information about the research subject are analyzed. For this reason, documents are seen as important information sources preferred in qualitative research. In order to collect the data required in a research, it can be gathered through documents without the need for observation or interview. In this study, since the primary school 2nd grade Life Studies textbook will be examined, document analysis was preferred. This research consisted of three stages. In the first stage, the 2nd grade Life Studies textbook was scanned by the researchers and the concepts included were listed. In the second stage, as a result of the scanning, the concepts in the 2nd grade Life Studies textbook were listed and tabulated. In the third stage, it was looked at which teaching method and technique were used in the book to provide the students with the concepts listed in the previous stage. After determining the teaching methods and techniques in which the concepts were given, it was examined which method and technique was used in the book and how many times in total. In order to ensure the validity and reliability of the research, the concepts identified and the methods and techniques used in the teaching of these concepts were examined and tabulated by two experts and two classroom teachers at different times. More than 80 percent consensus was achieved by coming together at different times on the identified concepts. The data collected in the research were re-examined at different times and coded as well as objectivity tried to be ensured. In the analysis of the data collected in the research, the descriptive analysis method, which is one of the qualitative analysis methods, was preferred. The data collected in the descriptive analysis are processed into the predetermined themes, described and finally interpreted. In this research, six themes were determined: life in our school, life in our home, healthy life, safe life, life in our country and life in nature. While determining the themes, the primary school 2nd grade Life Studies textbook was used. Data analysis was carried out according to these six themes. Each researcher examined the concepts in the textbook separately and then came together to give the concepts their final form. The concepts that were given their final shape placed in the previously determined themes. After the concepts were determined, the number of times each of the methods and techniques used in the teaching of these concepts was determined and tabulated. The 2nd grade Life Studies textbook was scanned and 49 main concepts and 12 topics were mentioned and a total of 61 concepts were found. It was seen that 15 different teaching methods and techniques were used in the teaching of the concepts determined as a result of the research. It is seen that 15 different teaching methods and techniques used in concept teaching are used 86 times in total. It is seen in the textbook that activities such as teaching with games and drama are not included in concept teaching. Travel-observation is included in the teaching of one concept. In addition, it is seen that teaching methods and techniques that require technological infrastructure such as computer-assisted teaching, internet-based teaching, flipped learning are not included. It is seen that teaching techniques such as multiple choice questions, filling in the blanks, question-answer, and short-answer questions are included a lot. In addition, it is also seen that teaching techniques such as diagnostic branched tree, structured grid, and brainstorming are given a less place.



# ERASMUS PROJELERİNİN YETİŞKİN EĞİTİMİNİN NİTELİĞİNİ ARTIRMADAKİ ROLÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

## A RESEARCH ON THE ROLE OF ERASMUS PROJECTS IN IMPROVING THE QUALITY OF ADULT EDUCATION

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Soner GARİP<sup>1</sup> Ali GÖÇER<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 20 Şubat 2023*

*Makale kabul tarihi : 31 Mayıs 2023*

#### Özet

Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, mevcut değişimlere ayak uydurmalarını kolaylaştırmak ve yaşam boyu eğitim almalarını sağlamak amacıyla Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitimi Merkezleri aracılığıyla eğitimler gerçekleştirilmektedir. Her yaşta bireyin yararlanabileceği kurslarda özellikle son yıllarda ekonomik, toplumsal ve siyasal sebeplerden yetişkin eğitime yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen proje çalışmalarıyla eğitimcilerin niteliklerinin artırılması, yetişkin eğitiminde yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi, iyi uygulamaların transferi ve androgojik eğitim yeterliliklerinin artırılması hedeflenerek yetişkin eğitiminin niteliğinin artması beklenmektedir. Bu çalışmada Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikte alınan eğitimin yetişkin eğitiminin niteliğini artırmadaki rolü araştırılmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veriler görüşme ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda gerçekleştirilen hareketlilikte alınan eğitimin yetişkin eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların gerçekleştirilen hareketlilikte edindikleri farklı bilgi ve deneyimleri kurslarda kullanarak transfer ettiği, Erasmus + Programının yetişkin eğitiminin kapasitesini güçlendirmeye destek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle kursiyerlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin eğitimi, Erasmus projeleri, Halk eğitimi, Kurslar.

#### Abstract

Education is a lifelong process. In order to respond to the needs of individuals in a rapidly changing and developing world, to facilitate their adaptation to current changes and to enable them to receive lifelong education, trainings are carried out in Turkey through Public Education Centers affiliated to the General Directorate of Lifelong Learning. In the courses that individuals of all ages can benefit from, studies on adult education have gained momentum especially in recent years due to economic, social and political reasons. With the project works carried out in this context, it is expected to increase the quality of adult education by aiming to increase the qualifications of trainers, to follow innovative approaches in adult education, to transfer good practices and to increase androgoic education competencies. In this study, the role of the education received in the mobility carried out within the scope of the Erasmus + Program in increasing the quality of adult education is investigated. The study was carried out with a case study pattern within the framework of the qualitative research method. The study group of the research consists of 12 participants determined by criterion sampling. In the study, data were collected through interviews and researcher diary. Content analysis technique was preferred in the analysis of the data. As a result of the research, it has been concluded that the education received in the mobility has an important role in increasing the quality of adult education. It has been determined that the participants transferred the different knowledge and experiences they gained during the mobility by using them in the courses, and that the Erasmus + Program supports strengthening the capacity of adult education. Based on the results of the research, suggestions were made for the studies that can be done for the interests and needs of the trainees.

**Keywords:** Adult education, Erasmus projects, Public education, Courses.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sonergarip38@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0893-9536

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, gocerali@gmail.com, ORCID ID: 00000002-6880-2611



## GİRİŞ

Eğitim, “insanları belli amaçlara göre yetiştirme” (Fidan, 2012, s. 4)”, “olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilme” (Şişman, 2013) sürecidir. Türkçe Sözlükte (2011), “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanan eğitimin nihai amacı bireylerin hayata hazırlanmasını sağlamaktır. Çünkü insanlar eğitim yoluyla elde ettiği bilgi, beceri, anlayış ve deneyimler sayesinde hayatını daha rahat idame edebilmektedir. Bu bağlamda toplumların yaşam standartlarının artırılmasında, sosyal ve ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesinde eğitim çalışmaları önemli bir etkidir (Ulusoy, 2022).

Eğitim hayat boyu devam eden uzunca bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte gerçekleşen eğitim faaliyetleri örgün ve yaygın eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. Örgün eğitim Millî Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerin belirli bir sraya göre devam ettiği uzun bir dönemi karşılarken yaygın eğitim ise örgün eğitim sistemi dışında kalan bireylerin devam ederek aldığı eğitimleri ifade etmektedir (Arslan, 2009). “Örgün ve yaygın eğitimin ortak noktası, eğitim faaliyetlerinin planlı ve programlı olması, yani eğitimin formal olmasıdır” (Erden, 2011, s. 16).

Son yıllarda dünyada meydana gelen salgın hastalıklar, iklim değişikliğine bağlı olarak ortaya çıkan problemler bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını artırmaktadır (Yiğit, 2022). Bu durum bireylerin çağın gerektirdiği değişimlere ayak uydurması amacıyla gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri elde etmeleri zorunlu bir ihtiyaç haline gelerek onların kendilerini sürekli yenilemeleri gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Böylece yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yaygın eğitim faaliyetleri önemli bir konuma gelmiştir (Samancı ve Ocağcı, 2017). Bu bağlamda 2023 *Eğitim Vizyonu* kapsamında hayat boyu öğrenmeyi sağlayan yaygın eğitim faaliyetlerinin niteliğinin ve erişiminin artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, mevcut değişimlere ayak uydurmalarını kolaylaştırmak ve yaşam boyu eğitim almalarını sağlamak amacıyla Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitimi Merkezleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Halk Eğitimi Merkezi, “Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ile yaygın eğitimin amaç ve fonksiyonlarını gerçekleştirmek için il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde açılmak üzere, sosyal ve kültürel kurslar ile mesleki ve genel bilgi kursları düzenleyen kurumdur” (TÜİK, 2012). Halk eğitimi merkezlerinde gerçekleştirilen kursların belirlenmesinde halkın talepleri, merkezin bulunduğu bölgenin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri dikkate alınmaktadır (Kaya, 2015). Her yaşta bireyin yararlanabileceği kurslarda özellikle son yıllarda ekonomik, toplumsal ve siyasal sebeplerden dolayı yetişkin eğitime yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Çünkü halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitiminde önemli bir rolü bulunmaktadır (Miser, 2002).

Yetişkin eğitimi; yetişkinlerin sahip olduğu özelliklere ve ihtiyaçlarına göre planlanan, gönüllülük esaslı eğitim faaliyetleridir (Deveci, 2021). Yetişkin eğitimi Türkçe Sözlük’te (2011, s. 2175), “yetişkin kimselere yönelik eğitim ve öğretim programı” olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında yetişkin eğitime yönelik farklı tanımlamalar görmek mümkündür. Yetişkin eğitimi “mecburi eğitimi içermekle beraber rastgele bir nedenle örgün eğitim almamış veya eğitime ara vermiş kişiler için yaygın eğitim ve yaygın öğrenme etkinliklerini içeren bir eğitim anlayışı” (Yiğit, 2022, s.30); “gelişim süreçlerini tamamlayarak belli bir yaşam birikimine sahip öz güvenini kazanmış ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik, içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümü” (Yayla, 2009, s. 48) olarak ifade edilmektedir. Yetişkin eğitimi yoluyla “yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine” (Titmus, Buttedahl, Ironside & Lengrand, 1985 aktaran Yazar, 2012) zemin oluşturulmaktadır. Bu bakımdan “örgün eğitim dışındaki bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin yenilenmesi ve geliştirilmesi için yetişkin eğitimi gereklidir” (Soyata ve Narzap, 2020).

Bireylerin hayatında yetişkin eğitimi faaliyetleri bir gereklilik haline gelmiştir. Çünkü kırsal kesimlerde yaşayan bireylerin eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanamaması, hızlı nüfus artışı, okula devam etme problemleri, değişen yaşam ve çevre koşullara uymak arzusu ile öğrenme ihtiyacı yetişkin eğitimi gerekli kılmaktadır (Moustafa, 2022). Ayrıca Korana virüsten dolayı pandemi dönemi sağlık okuryazarlığı ve afet sürecinin iyi geçirilmesinde yetişkin eğitiminin önemini ortaya çıkarmıştır (Tezcan, 2022). Bu bağlamda küreselleşen dünyada bireylerin değişimlere ayak uydurması, kişisel gelişimlerini sürdürmesi, bilgi ve beceri bakımından yenilenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum yetişkin eğitiminin önemini ortaya çıkarmıştır. Çünkü yetişkin eğitimi toplumların geleceğinin şekillenmesinde rol sahibidir (Miser, 2002). Yetişkin eğitiminin bu rolü, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin işlev ve kalitesini artırmak için milletleri arayışa yöneltmiştir. Özellikle son yıllarda Erasmus + proje çalışmalarıyla eğitimcilerin niteliklerinin artırılması, yetişkin eğitiminde yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi, iyi uygulamaların transferi ve androgojik eğitim yeterliliklerinin artırılması hedeflenerek yetişkin eğitiminin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Avrupa Birliği'nin üye ve aday ülkelere yönelik yetişkin eğitimi çalışmaları önemli eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve farklı proje çalışmalarının gerçekleştirilmesine kaynak teşkil etmektedir (Yiğit, 2022). Bu proje çalışmalarından biri olan "Erasmus+ Programı, eğitim, öğretim ve gençlik faaliyetlerinin modernize edilmesinin yanı sıra, bireysel yeteneklerin ve istihdam edilebilirliğin artırılmasını hedeflemektedir" (Yazıcı, 2021, s.78). Erasmus + programı kapsamında okul eğitimi, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi olmak üzere üç farklı alanda proje çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Yetişkin eğitimi, yaşa ve mekâna bağlı kalmadan hayat boyu süren eğitim anlayışı kapsamında Avrupa Birliği tarafından desteklenmektedir (Tanyeri, 2006). Erasmus + (2021, s. 69) program rehberinde gerçekleştirilecek faaliyetlerle yetişkin eğitiminin kalitesinin artırılması, yetişkin eğitiminde görevlilerin becerilerinin geliştirilmesi, yetişkin eğitiminin öğrenme ve öğretme kalitesinin artırılarak toplumun ihtiyaçlarına cevap verir hâle getirilmesi, temel ve yaşam becerileri bağlamında yetişkin eğitiminin iyileştirilmesi, yetişkin eğitimi kuruluşlarının kapasitesinin güçlendirilmesi, her yaşta ve her sosyokültürel düzeyden yetişkin eğitime katılımın artırılması hedeflenmektedir.

Alanyazında yetişkin eğitimi üzerine yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut çalışmalar daha çok istatistiksel ve doküman inceleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan veri çeşitlenmesi yoluyla yapılmış Göçer'in (2016) çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmacı çalışmada ülkemizde yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkinlerin okuryazarlığının genel bir görünümünü ortaya koymuştur. Sert (2017) ise çalışmada sosyalleşmek amacıyla yetişkin eğitime katılan bireylerin örüntülerini incelemiştir. Araştırmacı çalışmanın sonunda arkadaşlık, sorunlardan ve günlük rutinden uzaklaşma, hobi, eğlenme, gerçekleştirilememiş istekler yönünden bireylerin yetişkin eğitime katılım gösterdiğini belirlemiştir.

### *Araştırmanın Önemi ve Amacı*

Eskiden bireylerin örgün ya da yaygın eğitim sürecinden elde ettikleri bilgi ve deneyimler onlara yeterli olabiliyorken günümüzde bu mümkün olmadığından bu durum yetişkin eğitimi önemli bir hâle getirmiştir (Bacakoğlu, 2022). Bununla birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği değişimlere ayak uydurmak için yetişkin eğitimi her toplum için bir zorunluluk oluşturduğundan bireylerin yaşam boyu eğitim olanaklarından faydalanması gerekmektedir (Miser, 2022). Bu bağlamda yapılacak çalışmalardan biri de yetişkin eğitimi kapasitesinin güçlendirilmesidir. Bunu sağlamanın yollarından biri de Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikler yoluyla eğitimler gerçekleştirmektir.

Bu çalışmanın amacı, Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerde alınan eğitimin, yetişkin eğitiminin niteliğini artırmada nasıl bir işlev gördüğünü ortaya çıkarmaktır. Çünkü son yıllarda birçok alanda meydana gelen değişimler sebebiyle yetişkin eğitime gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011; Ural, 2007). Buna göre gerçekleştirilecek bu çalışmanın konuyla ilgili araştırmacılara, kurs programlarının yetişkin eğitimindeki yeni yaklaşımlara göre düzenlenmesi, ihtiyaçlara göre yeni kurs programlarının hazırlanması ve eğitimcilerin eğitimi bakımından ilgili kurum ve kuruluşlara ayrıca yetişkin eğitimindeki güncel gelişmeler yönünden

eğitimcilerle fikir vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada “Erasmus Projeleri kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerde alınan eğitimin, yetişkin eğitimi üzerindeki rolü nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerin yetişkin eğitiminin niteliğini artırmadaki rolünün araştırıldığı bu çalışmada katılımcı görüşlerine başvurulacağından, araştırma günlüklerinden yararlanılacağından ve araştırma boyunca nitel bir sürecin takip edileceğinden dolayı nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, “özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni” (Stake, 1995, Yin, 2009; akt. Creswell, 2014, s. 14). Bu araştırmada Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerin yetişkin eğitiminin niteliğini artırmadaki rolünün birden çok veri toplama aracı kullanarak derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 26/07/2022 tarihinde 318 numaralı başvuruya istinaden gerçekleştirilecek çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Çalışma grubu

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede “temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların en az bir Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikte bulunması ve bu hareketliliklerden en az birinin yetişkin eğitime yönelik olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma gönüllülük esası gözetilerek 12 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sekizi kadın, dördü erkektir. Katılımcılar verilerin analizinde K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>... şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından görüşme ve doküman inceleme birlikte kullanılmıştır.

#### Görüşme

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, “görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmaya esneklik katarak ek sorular yoluyla detaylı bilgilere ulaşma fırsatı sunmaktadır.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuş ve nitel araştırma alanında iki uzmanın görüşü alınarak son hâli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

### Doküman İnceleme

Bu çalışmada, nitel araştırma yönetimi veri toplama araçlarından biri olan doküman inceleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), doküman incelemesinde araştırılması hedeflenen olgu ve olaylara yönelik bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin analiz edildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından tutulan günlük analiz edilerek veriler toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde okuyucunun anlayabilmesi için birbirine benzer verilerin belirlenen kavram ve temalara göre düzenlenerek yorumlandığını belirtmektedir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan katılımcıların Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliğe yönelik duygu ve düşünceleri ile araştırmacı günlüğü içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Bu amaçla katılımcıların duygu ve düşünceleri ile araştırmacı günlüğünden hareketle oluşturulan kod ve temalar düzenlenerek sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın her aşamasında geçerlik ve güvenilirlikle ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Merriam (2013) geçerlik ve güvenilirliğin araştırmanın bütün sürecini ilgilendiren önemli bir kaygı olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın ilk olarak etik kurul izni alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden seçilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların görüşleri kod ve temalar oluşturularak düzenlenmiştir. Belirlenen kod ve temaların uygunluğuna yönelik Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular bölümünde araştırmacıların görüşleri yorumlanmadan sunulmuştur. Araştırmanın tüm aşamaları yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

## BULGULAR

### Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplardan hareketle oluşturulan kod ve temalar ile bunlara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 1.** Gerçekleştirilen hareketliliğin katkılarına ilişkin katılımcıların görüşleri

| "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketliliğin size katkısı oldu mu? Nasıl?"   |                                   |                               |
|---|-----------------------------------|-------------------------------|
| Katılımcılar  | Kod                               | Tema                          |
| Ö <sub>1,5,6,9,12</sub> : Eğitim faaliyetlerine yönelik farklılıkları yerinde görüp öğrenmiş olduk.   | farkındalık kazanma               |                               |
| Ö <sub>1,2,8,12</sub> : Eğitimde yeni yaklaşımların ve uygulamaların nasıl olduğunu öğrendim.   | yenilikleri görme                 |                               |
| Ö <sub>3,4,7,10</sub> : Gittiğim ülkenin yaşam standartlarının nasıl olduğunu, nasıl yaşadıklarını gördüm ve kültürlerini deneyimleme fırsatı elde ettim. | deneyim edinme                    | Hareketliliklerin Kazanımları |
| Ö <sub>1,4,5,7,9,11</sub> : Hareketlilik ülkesinde eğitim kurallarının bize göre daha sıkı olduğunu ve insanların bu kurallara bağlı olduklarını gördüm.  | eğitime bakış açısında değişiklik |                               |

Katılımcıların tamamı Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketliliğin kendilerine katkıları olduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketliliğin size katkısı oldu mu? Nasıl?" sorusuna vermiş olduğu cevaplardan farkındalık kazanma (Ö<sub>1,5,6,9,12</sub>), yenilikleri görme (Ö<sub>1,2,8,12</sub>), deneyim edinme (Ö<sub>3,4,7,10</sub>) ve eğitime bakış açısında değişiklik (Ö<sub>1,4,5,7,9,11</sub>) kodları ile hareketliliklerin kazanımları temasına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K<sub>12</sub> farkındalık kazanma koduna yönelik "Eğitim faaliyetlerine yönelik farklılıkları yerinde görüp öğrenmiş olduk." diyerek yürütülen eğitim faaliyetlerini uygulama alanında görebilen farklılıkları gözlemlediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K<sub>1</sub> yenilikleri görme koduna ilişkin "Eğitimde yeni yaklaşımların ve uygulamaların nasıl olduğunu öğrendim." görüşüyle gerçekleştirilen hareket ile eğitim alanında yeni yaklaşımları ve yeni uygulamaları yerinde görüp öğrendiklerini söylemiştir. Katılımcılardan K<sub>3</sub> deneyim edinme kodu için "Gittiğim ülkenin yaşam standartlarının nasıl olduğunu, nasıl yaşadıklarını gördüm ve kültürlerini deneyimleme fırsatı elde ettim." ifadesiyle hareketlilikte bulunduğu ülkede insanların kültürlerini, yaşayışlarını ve yaşam standartlarını tecrübe ettiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan K<sub>5</sub> ise eğitime bakış açısında değişiklik koduyla ilgili olarak "Hareketlilik ülkesinde eğitim kurallarının bize göre daha sıkı olduğunu ve insanların bu kurallara bağlı olduklarını gördüm." düşüncesiyle hareketlilikte bulunduğu ülkedeki eğitim kurallarının sıkı kurallara tabi olduğunu bu durumun ülkemizden farklı olduğunu gözlemlediğini anlatmaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların gerçekleştirilen hareketlilikten beklentilerine ilişkin görüşleri

| "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilik beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl?"                                       |                |   |
|--|----------------|---|
| Katılımcılar   | Kod            | Tema                                    |
| Ö <sub>1,4,8,10</sub> : Hareketlilik öncesinde büyük beklenti içerisindeydim fakat genel uygulamalar bağlamında büyük farklar göremedim. | benzer olma    | Hareketliliklerin                       |
| Ö <sub>2,3,4,5,7,11</sub> : Verilen teorik eğitim hareketlilik ülkesindeki eğitim sistemi hakkında bilgi edinmemi sağladı.               | bilgi edinme   | Farkındalık Kazanma ve Bakış Açılarında |
| Ö <sub>3,7,12</sub> : Bakış açıları ufukunun gelişmesini sağladı.  | ufuk açma      | Etkileri                                |
| Ö <sub>4,6,9</sub> : Gittiğimiz ülkenin kültürel anlamda keşfedilmesi yönünden beklentilerimi karşıladı.                                 | kültürel keşif |   |

Katılımcıların Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketliliğin beklentilerini karşılama noktasında farklı görüşleri bulunmaktadır. Beklentiler bakımından hareketliliğin K<sub>1,3,4,5,8,9,10</sub> kısmen, K<sub>2,11</sub> karşılamadığını ve K<sub>6,7,12</sub> karşıladığını ifade etmiştir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilik beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl?" sorusuna vermiş olduğu cevaplardan benzer olma (Ö<sub>1,4,8,10</sub>), bilgi edinme (Ö<sub>2,3,4,5,7,11</sub>), yenilikleri görme (Ö<sub>3,7,12</sub>) ve kültürel keşif (Ö<sub>4,6,9</sub>) kodları ile hareketliliklerin farkındalık kazanma ve bakış açılarına etkileri temasına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K<sub>10</sub> benzer olma koduna yönelik "Hareketlilik öncesinde büyük beklenti içerisindeydim fakat genel uygulamalar bağlamında büyük farklar göremedim." diyerek gerçekleştirilen hareketlilikte eğitim faaliyetleri bakımından büyük ayrımlar göremediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K<sub>5</sub> bilgi edinme koduna ilişkin "Verilen teorik eğitim hareketlilik ülkesindeki eğitim sistemi hakkında bilgi edinmemi sağladı." ifadesiyle alınan teorik eğitimin hareketlilik ülkesindeki eğitim sistemini öğrenmesini sağladığını dile getirmiştir. Katılımcılardan K<sub>12</sub> ufuk açma kodu için "Bakış açıları ufukunun gelişmesini sağladı." görüşüyle hareketlilik ülkesinde gördüklerinin ufukunun gelişmesini sağladığını söylemiştir. Katılımcılardan K<sub>4</sub> ise kültürel keşif koduyla ilgili olarak "Gittiğimiz ülkenin kültürel anlamda keşfedilmesi yönünden beklentilerimi karşıladı." cümlesiyle gittiği ülkeyi kültürel anlamda keşfettiğini bu bakımdan beklentilerinin karşılandığını anlatmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcıların alınan eğitimin benzer yönlerine ilişkin görüşleri

| "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldığınız eğitimin ülkemizde" |  |  |
|---|--|--|
|---|--|--|



| verilen eğitimlerle benzerlikleri var mıdır? Nasıl?"  |               |                                    |
|---|---------------|------------------------------------|
| Katılımcılar  | Kod           | Tema                               |
| Ö <sub>1,2,6,8</sub> : Her iki eğitim sisteminde yürütülen faaliyetler bir planlama dâhilinde gerçekleştiriliyor.   | planlama      | Yetişkin                           |
| Ö <sub>4,7,9,11</sub> : Anlatım tarzı ve eğitim sürecinde kullanılan yöntem-teknikler açısından genellikle benzerlikler vardır. Örneğin basit eğitim araçları ve düz anlatım yöntemine yer veriliyor. | yöntem-teknik | Eğitimi<br>Uygulama<br>sürecindeki |
| Ö <sub>3,5,10,12</sub> : Her iki örgün eğitim sistemi de kademe ve işleyiş yönünden birbirinin aynısı.  | kademe        | Benzerlikler                       |

Katılımcıların tamamı Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldıkları eğitimin ülkemizde verilen eğitimlerle benzerlikleri olduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldığınız eğitimin ülkemizde verilen eğitimlerle benzerlikleri var mıdır? Nasıl?" sorusuna vermiş olduğu cevaplardan planlama (Ö<sub>1,2,6,8</sub>), yöntem-teknik (Ö<sub>4,7,9,11</sub>) ve kademe (Ö<sub>3,5,10,12</sub>) kodları ile yetişkin eğitimi uygulama sürecindeki benzerlikler temasına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K<sub>8</sub> planlama koduna yönelik "Her iki eğitim sisteminde yürütülen faaliyetler bir planlama dâhilinde gerçekleştiriliyor." diyerek hem ülkemizde hem de hareketlilik ülkesinde eğitim faaliyetlerin bir planlama doğrultusunda yapıldığını ifade etmektedir. Katılımcılardan K<sub>4</sub> yöntem-teknik koduna ilişkin "Anlatım tarzı ve eğitim sürecinde kullanılan yöntem-teknikler açısından genellikle benzerlikler vardır. Örneğin basit eğitim araçları ve düz anlatım yöntemine yer veriliyor." görüşüyle hem ülkemizde hem de hareketlilik ülkesinde benzer anlatım tarzı ve yöntem-tekniklerin kullanıldığını bu süreçte basit eğitim araçlarının kullanıldığını söylemiştir. Katılımcılardan K<sub>10</sub> ise kademe kodu için "Her iki örgün eğitim sistemi de kademe ve işleyiş yönünden birbirinin aynısı." cümlesiyle hem ülkemizde hem de hareketlilik ülkesinde eğitim kademelerinin benzer işleyişlerinin aynı olduğunu dile getirmiştir.

#### Tablo 4. Katılımcıların alınan eğitimin farklı yönlerine ilişkin görüşleri

"Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldığınız eğitimin ülkemizde verilen eğitimlerle farklılıkları var mıdır? Nasıl?"

| Katılımcılar   | Kod           | Tema                            |
|--|---------------|---------------------------------|
| Ö <sub>1,3,8,9,10</sub> : Yetişkin eğitimi faaliyetleri özel sektör tarafından yürütülüyor. Bu anlamda sınırlı sayıda şirketin olduğunu öğrendim.  | özel sektör   | Yetişkin<br>Eğitimindeki        |
| Ö <sub>2,5,12</sub> : Kuru bir anlatımla herhangi bir materyal kullanılmadan bir haftalık bir eğitim süreci yaşadık.   | yöntem-teknik | Kurumsal<br>Farklılıklar        |
| Ö <sub>4,5,6,7,11</sub> : Ülkemizdeki eğitimin farklılıkları arasında sayabileceğim birincil örnek teknoloji kullanımıdır. Ülkemizde görsel araçlar ve teknoloji eğitimde daha aktif kullanılmaktadır. | teknoloji     | ve<br>Uygulamaya<br>Yansımaları |
| Ö <sub>6,12</sub> : Oradaki yetişkin eğitimlerinin tamamı ücretli. Bizim halk eğitimi merkezlerimiz tamamen ücretsiz olarak hizmet vermektedir.  | kurs ücreti   |                                 |

Katılımcıların tamamı Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldıkları eğitimin ülkemizde verilen eğitimlerle farklılıkları olduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların "Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldığınız eğitimin ülkemizde verilen eğitimlerle farklılıkları var mıdır? Nasıl?" sorusuna vermiş olduğu cevaplardan hareketle özel sektör (Ö<sub>1,3,8,9,10</sub>), yöntem-teknik (Ö<sub>2,5,12</sub>), teknoloji (Ö<sub>4,5,6,7,11</sub>) ve kurs ücreti (Ö<sub>6,12</sub>) kodları ile yetişkin eğitimindeki kurumsal farklılıklar ve uygulamaya yansımaları temasına ulaşılmıştır.



Katılımcılardan K<sub>1</sub> özel sektör koduna yönelik “Yetişkin eğitimi faaliyetleri özel sektör tarafından yürütülüyor. Bu anlamda sınırlı sayıda şirketin olduğunu öğrendim.” diyerek hareketlilik ülkesinde yetişkin eğitimi faaliyetlerinin az sayıda özel şirketler aracılığıyla yürütüldüğünü öğrendiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K<sub>2</sub> yöntem-teknik koduna ilişkin “Kuru bir anlatımla herhangi bir materyal kullanılmadan bir haftalık bir eğitim süreci yaşadık.” görüşüyle eğitim süresince düz bir anlatımla öğretim materyali kullanmadan bir süreç yaşadıklarını söylemiştir. Katılımcılardan K<sub>11</sub> teknoloji kodu için “Ülkemizdeki eğitimin farklılıkları arasında sayabileceğim birincil örnek teknoloji kullanımudur. Ülkemizde görsel araçlar ve teknoloji eğitimde daha aktif kullanılmaktadır.” ifadesiyle teknoloji kullanımı yönüyle hareketlilik ülkesinin sınırlı olduğunu ülkemizde teknolojik aletlerin eğitim sürecinde daha fazla kullanıldığını dile getirmiştir. Katılımcılardan K<sub>6</sub> kurs ücreti koduyla ilgili olarak “Oradaki yetişkin eğitimlerinin tamamı ücretli. Bizim halk eğitimi merkezlerimiz tamamen ücretsiz olarak hizmet vermektedir.” düşüncesiyle hareketlilik ülkesinde yetişkin eğitiminin ücrete tabi olduğunu fakat ülkemizde tüm kursların ücretsiz bir şekilde gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların alınan eğitimin yararlarına ilişkin görüşleri

| “Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikte aldığınız eğitimin vereceğiniz eğitimlerde kursiyerlere yararları konusunda ne düşünüyorsunuz?”              |                            |                              |
|--|----------------------------|------------------------------|
| Katılımcılar   | Kod                        | Tema                         |
| Ö <sub>1,2,5,7,10,11</sub> : Farklı bakış açılarının ve gördüğümüz yeni uygulamaların transferini sağlayarak kursiyerlere yeni çalışmalar yaptırabiliriz.                  | farklı bakış açıları görme |                              |
| Ö <sub>3,7,8</sub> : Kursiyerlere daha çok yaşantı sağlayacak uygulamalar yapılırsa daha yararlı olacağını düşünüyorum.  | uygulamalı eğitim yapma    | Hareketliliğin               |
| Ö <sub>4,6,9,10</sub> : Kursiyerlere kursun amaçları daha iyi anlatılmalı. Eğitimleri neden almaları gerektiği konusunda kursiyerler bilgilendirilerek katkı sağlanabilir. | hedeften haberdar etme     | Yetişkin Eğitimine Katkıları |
| Ö <sub>2,5,9,12</sub> : yaygın eğitim kurslarının gittiğimiz ülkelerdeki sıkı kurallarını anlatıp ülkemizde de ciddi bir şekilde kursa devamlarını sağlayabiliriz.         | disiplinli olma            |                              |

Katılımcıların tamamı Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikteki aldıkları eğitimin bundan sonraki süreçte verecekleri eğitimlerde kursiyerlere yararları olduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların “Erasmus + projesi kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikte aldığınız eğitimin vereceğiniz eğitimlerde kursiyerlere yararları konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş olduğu cevaplardan hareketle bakış açısı (Ö<sub>1,2,5,7,10,11</sub>), uygulamalı eğitim (Ö<sub>3,7,8</sub>), hedef verme (Ö<sub>4,6,9,10</sub>) ve disiplinli olma (Ö<sub>2,5,9,12</sub>) kodları ile hareketliliğin yetişkin eğitime katkıları temasına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K<sub>10</sub> bakış açısı koduna yönelik “Farklı bakış açılarının ve gördüğümüz yeni uygulamaların transferini sağlayarak kursiyerlere yeni çalışmalar yaptırabiliriz.” diyerek gördükleri yeni uygulamaları ve bu süreçte gözlemledikleri farklı bakış açılarını kurslarda kullanarak kursiyerlere yeni çalışmalar yapacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan K<sub>3</sub> uygulamalı eğitim koduna ilişkin “Kursiyerlere daha çok yaşantı sağlayacak uygulamalar yapılırsa daha yararlı olacağını düşünüyorum.” görüşüyle kurslarda yaşantıya dayalı çalışmalar gerçekleştirerek onlara daha yararlı olacağını söylemiştir. Katılımcılardan K<sub>9</sub> hedef verme kodu için “Kursiyerlere kursun amaçları daha iyi anlatılmalı. Eğitimleri neden almaları gerektiği konusunda kursiyerler bilgilendirilerek katkı sağlanabilir.” ifadesiyle kursiyerleri bundan sonraki süreçte hedeften haberdar edeceğini ve kursla ilgili bilgi vererek onlara katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Katılımcılardan K<sub>5</sub> ise disiplinli olma kodu için “Yaygın eğitim kurslarının gittiğimiz ülkelerdeki sıkı kurallarını anlatıp ülkemizde de ciddi bir şekilde kursa devamlarını sağlayabiliriz.” düşüncesiyle kursların kurallar çerçevesinde yürütülmesinin önemini anlatarak kursiyerlerin devam durumlarını artırmalarını sağlayacağını belirtmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların emeklilik hakkı elde etmiş bireylerin sosyal hayata entegrasyonlarının sağlanmasına ilişkin görüşleri

| Katılımcılar  | Kod                 | Tema               |
|---|---------------------|--------------------|
| Ö <sub>1,2,4,7,11</sub> : Emekli bireylerin kurslara katılarak kendilerine zaman ayırdıklarında mutlu olacaklarını, kursların aynı zamanda sosyalleşmeyi sağlayan faaliyetler olduğunu anlatarak onları yönlendirmek gerektiğini düşünüyorum. | sosyalleşme         |                    |
| Ö <sub>2,3,4,8,12</sub> : Gelir sağlayıcı faaliyetlere yer vermek katılımı artıracığını düşünüyorum.  | gelir sağlayıcı     | Yetişkin Eğitimi   |
| Ö <sub>5,10,11</sub> : Emekli bireylerin sosyal hayata uyumu için onların istek ve ilgileri doğrultusunda kursların planlanabilir. Ayrıca kurslar aynı yaş grubundaki bireylere açılırsa daha fazla ilgili görebilir.                         | gruba görelilik     | Geliştirme Yolları |
| Ö <sub>1,6</sub> : Emekli olmadan önce bireyler bir ya da iki yıl öncesinden alıştırma dönemi olması gerekiyor. O zaman emekli adaylarına boş zaman verilerek bu zamanlar kurslar aracılığıyla değerlendirilebilecek.                         | emekliliğe hazırlık |                    |

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların ““Hareketlilik sürecinde aldığınız eğitimlere ve gözlemlerinize göre emeklilik hakkı elde etmiş bireylerin sosyal hayata entegrasyonu konusunda önerileriniz nelerdir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplardan hareketle sosyalleşme (Ö<sub>1,2,4,7,11</sub>), gelir sağlayıcı (Ö<sub>2,3,4,8,12</sub>), gruba görelilik (Ö<sub>5,10,11</sub>) ve emekliliğe hazırlık (Ö<sub>1,6</sub>) kodları ile yetişkin eğitimi geliştirme yolları temasına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K<sub>7</sub> sosyalleşme koduna yönelik “Emekli bireylerin kurslara katılarak kendilerine zaman ayırdıklarında mutlu olacaklarını, kursların aynı zamanda sosyalleşmeyi sağlayan faaliyetler olduğunu anlatarak onları yönlendirmek gerektiğini düşünüyorum.” diyerek kursiyerlere kursların aynı zamanda sosyalleşme imkânı sağladığını söyleyerek kendilerine zaman ayırmanın mutluluk hissi verdiğinin ifade edilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K<sub>3</sub> gelir sağlayıcı koduna ilişkin “Gelir sağlayıcı faaliyetlere yer vermek katılımı artıracığını düşünüyorum.” görüşüyle kursiyerlerin kurslardan gelir elde edecek çalışmalar yapmasının onların katılımını olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmiştir. Katılımcılardan K<sub>6</sub> ise emekliliğe hazırlık kodu için “Emekli olmadan önce bireyler bir ya da iki yıl öncesinden alıştırma dönemi olması gerekiyor. O zaman emekli adaylarına boş zaman verilerek bu zamanlar kurslar aracılığıyla değerlendirilebilecek.” düşüncesiyle bireylerin emekli olmadan önce alıştırma sürecinin olması gerektiğini ve bu süreçte kurslara katılım sağlayabileceklerinin ifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

## Araştırmacı Günlüğü Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmacı günlüklerinden hareketle oluşturulan kod ve temalar ile bunlara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmacı günlükleri incelendiğinde çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 7.** Araştırmacı günlüğü-1

| Notlar  | Kod                                | Tema                                   |
|---|------------------------------------|--|
| Kurs merkezine vardığımızda bize göre hazırlanmış bir sınıf ortamı ile karşılaştık. Ortada büyük yuvarlak bir masa vardı. Masanın etrafında kişi sayısınca sandalye bulunuyordu. Masanın üzerinde eğitim süresince tüketebileceğimiz çeşitli içecekler ve yiyecekler vardı. Kursta tanışma etkinliği ile başladık. İlk olarak kurs eğitimcisi ve yardımcısı kendini tanıttıktan sonra biz de sırayla kendimizden bahsettik. Devamında kurs merkezine yönelik oryantasyon çalışması gerçekleştirildi. Lavaboların bulunduğu alanlar ile molalarda kullanabileceğimiz yerler gösterildi. Ardından kursun eğitimcisi sınıfın ve eğitim merkezinin kurallarını anlattı. Bunlara mutlaka | hazırlık<br>tanışma<br>oryantasyon | Kurs Sürecinin Verimliliğini Etkileyen |

|  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
| uymamız gerektiği ifade edildi. Günlük antijen testi yapılacağı bilgisi verildi. Bu süreçteki tutumları çok sertti. Ardından derse başladık. İlk olarak eğitim sistemlerinden bahsetti. Bu kurs günü boyunca devam etti. Eğitim kademeleri, kademeler arası geçiş sistemlerini anlattı. Bu süreçte herhangi bir materyal kullanmadı. Elindeki tableten bakarak bize sistemlerinden bahsetti. Bu düz bir anlatımdı. Jest ve mimiklerini hiç kullanmadı. Anlatım boyunca aynı ses tonunda ve şiddetinde konuştu. Hatta bu süreçte yerinden dahi kalkmadı. Sınıfta projeksiyon cihazı düzeneği mevcuttu ama kullanmadı. Sadece dinleyerek süreci geçirdik. Bu anlamda teknolojiyen faydalanmaması büyük eksiklikti. | kurallar<br>düz anlatım<br>jest-mimik | Ursular<br>(Kurum,<br>Eğitimci,<br>Katılımcı) |
|--|---------------------------------------|---|

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünden hareketle hazırlık, tanışma, oryantasyon, kurallar, düz anlatım ve jest-mimik kodları ile kurs sürecinin verimliliğini etkileyen unsurlar (kurum, eğitimci, katılımcı) temasına ulaşılmıştır. Araştırmacı ilk kurs gününde eğitim ortamında her türlü hazırlığın yapıldığını, gerekli oryantasyon çalışmalarının gerçekleştirildiğini, kurallarının net olarak ortaya konduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte kurs eğitimcisinin düz bir anlatımı tercih ettiğini, jest-mimiklerini kullanmadığını ve teknolojiyen yararlanmadığını dile getirmiştir.

**Tablo 8.** Araştırmacı günlüğü-2

| Notlar  | Kod  | Tema   |
|---|--|--|
| Derse başlamadan önce antijen testlerimizi kontrol ettiler. Ardından sınıfa giriş yaptık. Kısa süreli bir sohbetten sonra derse başladık. Eğitimci bugün mevcut eğitim sistemlerindeki yetişkin eğitiminden bahsedeceğini söyledi. Anlatım olarak dünün aynısıydı. Yine hiç yerinden kalkmadı. Anlatımın tamamında aynı ses tonunu ve şiddetini kullandı. Mevcut sistemdeki kurslardan bahsetti. Bu süreçte elde edilen ürünleri söyledi. Herhangi bir materyal kullanmadı. Yalnızca örnekleri sorulduğunda bize bir web sitesi söyledi ve buradan bakabileceğimizi ifade etti. Anlatılanlarda öne çıkanları defterlerimize not aldık. Anlatılanlarla ilgili soru sormak istediğimizde bunun anlatım tamamlandıktan sonra olacağını ifade etti. Bazen bize sorular yöneltti. Kendi ülkelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile ülkemizdeki durumu karşılaştırmamız istendi. Ülkemizde kursların ücretsiz olmasına ve kurslardaki denetim mekanizması olmasına çok şaşırıldı. Ülkesinde tüm kursların paralı olduğunu ifade etti. Bu soru cevap bölümünde biraz etkileşim oldu. | eğitim sistemi<br>düz anlatım<br>not alma<br>karşılaştırma | Kurs<br>Sürecinin<br>Verimliliğini<br>Etkileyen<br>Ursular<br>(Eğitim<br>sistemi,<br>eğitimci,<br>katılımcı) |

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünden hareketle eğitim sistemi, düz anlatım, not alma ve karşılaştırma kodları ile kurs sürecinin verimliliğini etkileyen unsurlar (eğitim sistemi, eğitimci, katılımcı) temasına ulaşılmıştır. Araştırmacı kurs eğitimcisinin yine düz bir anlatımı tercih ettiğini, anlatım sürecinde yerinden kalkmadığını ve jest-mimik kullanmadığını ifade etmiştir. Hareketlilik ülkesi ve kendi ülkesi arasındaki yetişkin eğitime yönelik bir karşılaştırma çalışması yapıldığını ve ülkemizde ücretsiz olan kursların büyük şaşkınlıkla karşılandığını dile getirmiştir. Bu süreçte not alma yoluyla bilgileri kaydettiğini belirtmiştir.

**Tablo 9.** Araştırmacı günlüğü-3

| Notlar   | Kod      | Tema                            |
|--|----------|---------------------------------|
| Derse başlamadan yine antijen testlerinin kontrolü gerçekleştirildi ve ardından kısa süreli bir sohbetten sonra derse giriş yaptık. Bugün kurslara katılımın artırılması için neler yapılabileceği üzerine bir konuşma yaptı. Nasıl görünür olunacağından bahsetti. Ardından bir etkinlik yapacağımız söylendi. Etkinlikte belirlediğimiz bir ürüne yönelik tanıtıcı bir yazı yazmamız ve bir sloganla bunu anlatmamız istendi. Bunun için görsellerden yararlanabileceğimiz söylendi. Fakat kullanabileceğimiz kâğıt, | etkinlik | Kurs Sürecinin<br>Verimliliğini |

|   |               |   |
|---|---------------|---|
| kalem vb. bulunmadığı anlaşılınca tedarik yoluna gidildi. Bir süre beklemek zorunda kaldık. Ardından herkes çalışmasını yapmaya başladı. Biz çalışmamıza önümüzde bulunan meyvelerden muz seçerek başladık. Onunla ilgili tanıtıcı bir yazı yazdık. Sunumu da bir filmin müziğini kullanarak gerçekleştirdik. Bu durum eğitmeni çok şaşırttı. İlk kez güldüğünü, dönüt verdiğini gördüm. “Superrr, superrrr!” diye seslendi. Bütün gruplar sunumunu tamamladıktan sonra değerlendirme çalışması yapıldı. Şu ana kadar ki en verimli dersti. | tepki verme   | Etkileyen Unsurlar (Uygulamaların görünümü) |
|   | değerlendirme |   |

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünden hareketle etkinlik, tepki verme ve değerlendirme kodları ile kurs sürecinin verimliliğini etkileyen unsurlar (uygulamaların görünümü) temasına ulaşılmıştır. Araştırmacı bugün gerçekleştirilen eğitimin diğer günlerden farklı olduğunu ve yapılan etkinliğe kurs eğiticisinin dönütler verdiğini ifade etmiştir. Yapılan etkinliklerin değerlendirilerek sürecin tamamlandığını ve en verimli dersin gerçekleştirildiğini dile getirmiştir.

**Tablo 10.** Araştırmacı günlüğü-4

| Notlar   | Kod            | Tema   |
|--|----------------|--|
| Antijen testi kontrolü sonrası derse başladık. Bugün uzaktan bağlantı yoluyla bir kursa yönelik gözlem gerçekleştirileceği ifade edildi. Benzer şekilde basit anlatımlardan sonra herkes telefonundan çevrim içi bağlantı aracıyla toplantıya katıldı. Anlatıcı ilk olarak web sitelerinin tanıtımını yaptı. Anlatımı kurs eğitmenine göre daha iyiydi. Somutlaştırmak adına görsellerden ve videolardan faydalandı. Soru cevap bölümü yoluyla anlatılanlar pekiştirildi. Bu anlamda ders süreci gayet verimli geçti. Yapılan çalışmaları kurs eğiticisinden bizzat dinledik. Emekliliğe alışırma süreçlerini ilgiyle takip ettik. Bu süreçte herkes gibi ben de notlar aldım. İlk iki günlük eğitim sürecinden sonra sonraki iki gün geçirdiğimiz süreç oldukça iyiydi. | uzaktan eğitim | Kurs Sürecinin Verimliliğini Etkileyen Unsurlar (Uygulamaların görünümü) |
|  | tanıtım        |  |
|  | görselleştirme |  |
|  | soru-cevap     |  |

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünden hareketle uzaktan eğitim, tanıtım, görselleştirme ve soru-cevap kodları ile kurs sürecinin verimliliğini etkileyen unsurlar (uygulamaların görünümü) temasına ulaşılmıştır. Araştırmacı gerçekleştirilen uzaktan eğitimin oldukça verimli geçtiğini, anlatıcının somutlaştırmak için görsellerden ve videolardan yararlandığını ifade etmiştir. Bu süreçte yapılan soru cevap kısmının anlatılanların pekiştirilmesini sağladığını dile getirmiştir. Dünün ardında verimli bir dersin yapıldığını belirtmiştir.

**Tablo 11.** Araştırmacı günlüğü-5

| Notlar  | Kod           | Tema                       |
|---|---------------|----------------------------|
| Son kurs günü. Bugün genel bir konuşma ve değerlendirme yapıldı. Ardından sorularımız varsa cevaplandırılacağı söylendi. Herkes sorusunu sordu ve yanıtını dinledi. Ardından sertifika töreni yapılacağı ifade edildi. Bu aşamada herkesin sertifikası toplu bir şekilde grup liderimize teslim edildi. Herhangi bir sunum yapılmadı. Son bir kahve ikramı ile süreç bitti. Böylelikle 5 günlük bir yurt dışı eğitim sürecini bitirmiş olduk. | değerlendirme | Kurs Sürecinin Verimliliği |
|   | soru-cevap    |                            |
|   | sertifika     |                            |

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünden hareketle değerlendirme, soru-cevap ve sertifika kodları ile kurs sürecinin verimliliği temasına ulaşılmıştır. Araştırmacı son günün soru-cevap etkinliğine dayalı bir değerlendirme ile tamamlandığını ifade etmiştir. Kursun sonunda bir sertifika dağıtımını gerçekleştirildiğini dile getirmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, “Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerde alınan eğitimin, yetişkin eğitimi üzerindeki rolü nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerin yetişkin eğitimi üzerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulara göre katılımcılar hareketlilik sürecinde eğitimde yeni yaklaşımları yerinde gözlemlediklerini, deneyim edindiklerini, farklı bakış açılarını gördüklerini, kültürel keşifte bulduklarını, ufuklarının açıldığını söyleyerek yetişkin eğitimi çalışmalarında hedef verme çalışmaları gerçekleştireceklerini, kursiyerlerinin disiplinli olmalarına dikkat edeceklerini, uygulamalı eğitim gerçekleştireceklerini ifade etmektedir. Bu durum hareketlilik sürecinde elde edilen bilgi ve deneyimlerin gerçekleştirecek yetişkin eğitimi çalışmalarında kullanılacağını göstermektedir. O hâlde Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerde alınan eğitim, yetişkin eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir yeri vardır. Yiğit (2022) çalışmasında AB Projelerinin bireylere farklı bir eğitim deneyimi yaşatarak onların farkındalıklarını artırmakta, farklı kültürleri tanımalarını sağlamakta ve bakış açılarını geliştirmekte olduğunu ifade ederek bu sayede hayat boyu öğrenme becerileri yönünden bireyleri desteklediğini belirtmektedir. Freire (1991) ise bireylerin öğrenmelerini destekleyen ve onların özgürleşmesine sağlayan çalışmalarda Avrupa Birliği projelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre gerçekleştirilen bu çalışma araştırmacıların çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Katılımcılar hareketlilik sürecinde aldıkları eğitimin ülkemizde verilen yetişkin eğitimi çalışmalarıyla benzer ve farklı yönleri olduğunu düşünmektedir. Görüşme ve araştırmacı günlüğü bulgularına göre benzerliklerin eğitim çalışmalarının plan ve program dâhilinde yapılması (Ö<sub>1,2,6,8</sub>), kullanılan yöntem ve teknikler (Ö<sub>4,7,9,11</sub>) ve eğitim sistemindeki kademeler (Ö<sub>3,5,10,12</sub>) iken farklılar ise hareketlilik ülkesinde kursların özel şirketlerce gerçekleştirilmesi (Ö<sub>1,3,8,9,10</sub>), kullanılan yöntem ve teknikler (Ö<sub>2,5,12</sub>), eğitim sürecinde teknoloji kullanımı (Ö<sub>4,5,6,7,11</sub>) ve kurslardan ücret (Ö<sub>6,12</sub>) alınması olarak belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar ülkelerin yetişkin eğitimlerinin benzerlikler ve farklıklar taşıyabileceğini göstermektedir. Bu çalışmalardan Moustafa (2022) Yunanistan ve Türkiye yetişkin eğitimi uygulamalarının büyük oranda benzer olduğunu; Akyol, Yavuzkurt ve Ulutaş (2020) Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Japonya'nın yetişkin eğitimleri faaliyetleri yönünden benzer ve farklı özellikler taşıdığını; Mazlum (2017) Türkiye ve İtalyan yetişkin eğitim sisteminin her ikisinde de katılımcılardan ücret alınmadığını belirtmektedir.

Katılımcılar Erasmus + Programı kapsamında alınan eğitimin yararları olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar gerçekleştirilen hareketlilikte gördükleri farklı bakış açıları derslerine yansıtacaklarını, iyi uygulamaları transfer edeceklerini, bundan sonraki süreçte kursiyerlere kursun amaçlarını daha iyi aktaracaklarını, kursiyerlere yaşantıya dayalı uygulamalar yapacaklarını ve yapılacak çalışmaları kurallara bağlı bir şekilde sürdüreceklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda yapılacak çalışmalar yetişkin eğitiminin kapasitesini güçlendirmede destek olmaktadır. Guilherme (2022) çalışmasında Erasmus projelerinin farklı kültürlerden insanların etkileşim kurmasını sağladığını ve bireylerin mesleki kapasitelerinin gelişmesine destek olduğunu belirtmektedir. Yılmaz ve İşel (2009) de çalışmasında Erasmus hareketliliklerinin bireylerin bilgi ve deneyimlerini geliştirmelerine büyük katkısı olduğunu ifade etmektedir.

Hayat boyu öğrenme; bireylerin topluma uyum sağlamalarını, sosyal ve ekonomik yönden daha iyi bir yaşam sürmelerini amaçlamaktadır (Samancı ve Ocağcı, 2017). Bu bakımdan yetişkin eğitime katılım oranının artması hayat boyu öğrenmenin amaçlarına ulaşmada önemli bir etkidir. Bulgulara göre katılımcılar Erasmus + Programı kapsamında aldıkları eğitimlerden hareketle emeklilerin sosyal hayata entegrasyonunda yetişkin eğitimi kurslarına katılımın önemine değinmektedir. Bunu sağlamanın yollarının kursların sosyalleşme sağladığının anlatılması, açılması planlanan kurslara yönelik gerekli duyuruların yapılması ve kurs grubunun belirlenmesinde yaş gibi bazı ölçütler konulabileceğini ifade etmektedir. Göçer (2016) çalışmasında kursiyerlerin kurs süresince sosyal yaşamlarında önemli değişiklikler yaşadıklarını bu nedenle diğer kurslara katılım gösterme eğilimlerinin arttığını; Kaya (2017) sosyalleşmek amacıyla özellikle kadınların kurslara büyük ilgi



gösterdiğini; Okur (1999) kursların bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre açılmasının başarı oranını artırdığını; Şanlı ve Şanlı ve Tezel (2014) ise halk eğitimi merkezlerinde açılması planlanan kurslara yönelik farklı kanallardan yapılacak duyuru çalışmasının katılımı olumlu oranda artıracığını tespit etmiştir.

Katılımcılar yetişkin eğitime katılımın artırılmasında ekonomik bazı çalışmaların yapılabileceği dile getirmiştir. Örneğin "Gelir sağlayıcı faaliyetlere yer vermek katılımı artıracığını düşünüyorum." (K<sub>3</sub>) görüşü bu durumu ifade etmektedir. Kursiyerlere ekonomik getiri sağlayacak imkânların oluşturulması önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar görmek mümkündür. Nicholson (1955 akt. Kaya, 2017) yetişkinlerin büyük oranda ekonomik ve mesleki sebeplerle yetişkin eğitime katıldığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise kurslarda elde edilen ürünlerin ekonomik olarak kullanabilmeleri için işlevsel eğitim çalışmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Comings, 2007; Bektaş Bedir, 2019 aktaran Yapar ve Şentürk, 2022).

Sonuç olarak Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerde alınan eğitim katılımcılarda bir farkındalık oluşturmada bu süreçte edinilen bilgi ve deneyimler transfer edilmektedir. Bu durum yetişkin eğitiminin kapasitesinin artırılmasını sağlayarak daha nitelikli çalışmaların gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda Erasmus + Programı kapsamında gerçekleştirilen hareketliliklerin yetişkin eğitimi üzerinde olumlu bir işlevi bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara göre yetişkin eğitime yönelik araştırmacılara, ilgili kurum ve kuruluşlara ve bu alanda çalışan eğitimcilere şu önerileri sunmak mümkündür:

- Yetişkin eğitimi çalışmalarında kurs grubu belirlenirken yaş, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler göz önünde bulundurularak bireylere hem öğrenebilecekleri hem de sosyalleşebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Yetişkin eğitimi çalışmalarında kursiyerlerin ekonomik gelir elde edebilecekleri alanlarda çalışmalar yapılarak bu konuda onlara gerekli rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.
- Yetişkinlerin yaşı ve sosyal durumları göz önüne alınarak yapılacak kurs çalışmalarına yönelik farklı kanallardan duyurular yaparak gerekli bilgiler onlara ulaştırılmalıdır.
- Erasmus + proje çalışmaları yetişkin eğitimi üzerinde olumlu bir işleve sahiptir. Buna göre yetişkin eğitiminde yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi, iyi uygulamaların transferi ve androgojik eğitim yeterliliklerinin artırılması için ilgili kurum ve kuruluşların proje çalışmalarına katılması teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, B., Yavuzkurt, T. ve Ulutaş M. (2020). PISA sınavında başarılı olan ülkelerde Singapur, Finlandiya ve Japonya yetişkin eğitiminin örgütlenmesi ve Türkiye karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-16.
- Arslan, M. (2009). (Ed.). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, 14, 18-29.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (4. Baskıdan çeviri). [Çev. Selçuk Beşir Demir (Ed.)] Ankara: Eğiten Kitap.
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi teorileri*. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- European Commission (2021). Erasmus+ programme guide 2022 (Version 1). Retrieved November 24 2021, from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programmeguide/erasmusplus-programme-guide>.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu, ve E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Göçer, A. (2016). Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir aşaması: yetişkin okuryazarlığı ve yararları (Kayseri örneği-Türkiye). *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 199-215.
- Guilherme, M. G. C. (2022). Como se pode gerar mais impacto nos projectos KA2 do Erasmus+ nos grupos alvo? [Master Thesis, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277.
- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) , 1141-1177.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen” dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55- 60.
- Moustafa, F. (2022). *Türkiye ve Yunanistan’da yetişkin eğitimi sistemi: karşılaştırmalı bir inceleme* (Tez No. 722663). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Okur, H.A. (1999). *Yetişkin eğitiminde yetişkinleri güdüleme çalışmalarının değerlendirilmesi*. (Tez No: 81603 ). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24) , 711-722.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım*. (Tez No: 468233). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Soyata, F. ve Narsap, H. (2020). *Yaşam boyu öğrenmede halk eğitim merkezlerinin yetişkin eğitimi üzerine rolü ve önemi*. The Thirteenth International Congress of Educational Research (3-6 Eylül 2020). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Şanlı, H.S. ve Z. Tezel (2014). Burdur ili Mehmet Akif Ersoy Halk Eğitim Merkezi çalışmaları kapsamında Alaca dokümanları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, ART-E 2014 Teke Yöresi Kültürel Değerleri Özel Sayısı, 83-95.
- Şişman, M. (2021). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tanyeri, A. E. (2006). Avrupa Birliği’nin eğitim politikası ve Erasmus programı (Tez No: 210592 ). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tezcan, F. (2022). Pandemi ve yetişkin eğitimi: Covid-19 deneyiminden yansıyanlar. *TEBD*, 20(2), 450-470.
- TÜİK (2012). *Yaygın eğitim istatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.



- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2) , 48-62.
- Ulusoy, B. (2022). Yetişkin kadınların halk eğitim merkezi kurslarına katılmama nedenlerinin incelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1) , 36-46.
- Ural, O. (2007). *Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği*. Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu. (s. 12-42) İstanbul. İSMEK Yayınları.
- Yapar, N. E. ve Şentürk, Ş. "Halk Eğitim Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurs Faaliyetleri: Amasya İli Örneği". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi* 2(1), 29-50.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 21-30.
- Yazıcı, E. (2021). Avrupa konseyi ve Avrupa komisyonu spor politikalarının Erasmus programına uygulanması: Türkiye’de yürütülen projelerin değerlendirilmesi. (Tez No: 702488). [Doktora Tezi, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ü. S. ve İşel, E. (2009). *Bilgi Profesyonelleri İçin Avrupa Fırsatı: Erasmus*. Bilgi Çağında Varoluş: “Fırsatlar ve Tehditler” Sempozyumu 01-02 Ekim 2009 - Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğit, E. (2022). Yetişkin eğitimi ve AB projeleri, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 228-239.

## EXTENDED SUMMARY

In order to respond to the needs of individuals in a rapidly changing and developing world, to facilitate their adaptation to current changes and to enable them to receive lifelong education, non-formal education activities in our country are carried out through Public Education Centers affiliated to the General Directorate of Lifelong Learning.

Adult education activities have become a necessity in the lives of individuals. Because individuals living in rural areas cannot benefit from educational activities sufficiently, rapid population growth, problems in attending school, the desire to adapt to changing life and environmental conditions and the need for learning necessitate adult education (Moustafa, 2022).

In recent years, it is aimed to increase the quality of adult education by aiming to increase the qualifications of educators, to follow innovative approaches in adult education, to transfer good practices and to increase androgogic education competencies with Erasmus+ project studies.

The aim of this study is to reveal how the education received in the mobility carried out within the scope of the Erasmus + Program functions in increasing the quality of adult education. Because, due to the changes in many fields in recent years, it is necessary to give importance to adult education (Türkoğlu & Uça, 2011; Ural, 2007). Accordingly, it is thought that this study will give an idea to researchers, relevant institutions and organizations and educators in adult education. In this context, in this research, “What is the role of the education received in the mobility realized within the scope of Erasmus Projects on adult education?” The answer to the question has been sought.

In this research, qualitative research method and case study design were used. The study group of the research was determined by criterion sampling, which is one of the sampling types for the qualitative research method. The data of the research were collected by interview and document review. Content analysis was used in the analysis of the data. The participants' feelings and thoughts about the mobility carried out within the scope of Erasmus + Program and the researcher diary were analyzed by making content analysis. For this purpose, the emotions and thoughts of the participants and the codes and themes created based on the researcher's diary were presented by arranging.

As a result of the research, according to the findings obtained from the interviews with the participants and the researcher's diary, it was concluded that the mobility carried out within the scope of the Erasmus + Program has an important role on adult education.

According to the findings, the participants stated that they observed new approaches in education during the mobility process, gained experience, saw different perspectives, made cultural discoveries, and opened their horizons, and stated that they would carry out target setting activities in adult education studies, pay attention to the discipline of the trainees, and carry out applied training. This situation shows that the knowledge and experience gained during the mobility process will be used in adult education studies to be carried out.

Participants think that the education received under the Erasmus + Program has benefits. The participants stated that they would reflect the different perspectives they saw in the mobility to their lessons, transfer good practices, better convey the aims of the course to the trainees in the next process, make practices based on life for the trainees, and continue the work to be done in a manner that adheres to the rules. Studies to be carried out in this context will support the strengthening of the capacity of adult education.

As a result, the training received in the mobility carried out within the scope of the Erasmus + Program creates an awareness in the participants, and the knowledge and experiences gained in this process are transferred. This situation enables to increase the capacity of adult education and enables more qualified studies to be carried out. In this context, the mobility carried out within the scope of the Erasmus + Program has a positive function on adult education.

According to the findings obtained in the study and the results obtained from the findings, it is possible to offer the following suggestions to researchers, related institutions and organizations and educators working in this field:

- While determining the course group in adult education studies, learning environments where individuals can both learn and socialize should be created by considering age, socioeconomic and sociocultural characteristics.
- In adult education studies, studies should be carried out in areas where trainees can earn economic income, and necessary guidance should be given to them in this regard.
- Taking into account the age and social status of adults, necessary information should be conveyed to them by making announcements about the course studies to be carried out through different channels.

# PSİKODRAMADA BİR KAYNAK: DEDE KORKUT HİKÂYESLERİ

## A SOURCE IN PSYCHODRAMA: DEDE KORKUT STORIES

Araştırma Makalesi

Hakan Uşaklı<sup>1</sup>

*Makale gönderim tarihi: 20 Şubat 2023*

*Makale kabul tarihi : 3 Mayıs 2023*

### Özet

Psikodrama sağaltımın yaşandığı bir grup psikoterapi türüdür. Bazen katılımcılar psikodramada çekingen davranmakta kendilerini istedikleri gibi açmada direnç gösterebilmektedirler. Dede Korkut Hikayeleri Türk sözlü edebiyatının en önde gelen eserlerindedir. Hikâyelerde aile, devlet işleri, akrabalık, karşı cinsle ilişkiler gibi çeşitli konularda tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu hikâyelerde geçmiş, günümüz ve geleceğe ilişkin kişisel ve sosyal hayat rahatlıkla incelenebilmektedir. Küçük Prens gibi öyküler psikodramada yer almış ve incelenmiştir. Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinin psikodramaya nasıl konu olacağı araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Genel bir psikodrama oturumu ısınma, oyun ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Yönetici, sahne, protagonist, yardımcı egolar ise psikodramayı oluşturan öğelerdir. Ayna, eşleme, rol değiştirme, kendi kendine konuşma ise temel tekniklerdir. Dede Korkut Hikâyelerinin psikodramada ele alınması öfke, korku, sevgi, yalnızlık, kıskançlık, guru, utanma gibi duyguların derinden işlenmesine katkıda bulunabilir. Konuyla ilgili deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikodrama, Dede Korkut Hikâyeleri, Aile, Hayat deneyimleri, Duygu paylaşımı.

### Abstract

Psychodrama is a type of group psychotherapy in which treatment is experienced. Sometimes the participants behave shyly in psychodrama and show resistance to reveal themselves as they wish. Dede Korkut Stories are one of the most prominent works of Turkish oral literature. In the stories, advice is given on various issues such as family, state affairs, kinship, relations with the opposite sex. In these stories, the personal and social life of the past, present and future can be examined easily. Stories such as The Little Prince have been included and studied in psychodrama. In this study, it has been tried to investigate how Dede Korkut Stories will be the subject of psychodrama. Qualitative data collection and analysis methods were used in the study. A general psychodrama session consists of warm-up, play and evaluation phases. Manager, stage, protagonist and auxiliary egos are the elements that make up psychodrama. Mirroring, matching, role switching, and self-talk are the basic techniques. Handling Dede Korkut Stories in psychodrama can contribute to the deep processing of emotions such as anger, fear, love, loneliness, jealousy, guru, and shame. Experimental studies on the subject are needed.

**Keywords:** Psychodrama, Dede Korkut Stories, Family, Life experiences, Emotion sharing.

<sup>1</sup> Prof.Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, husakli@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4307-2226

## GİRİŞ

Sosyolojide aile en küçük toplumsal birim olarak tanımlanmaktadır. Aile bireyleri ortak bir tarihi paylaşır. Bu paylaşım istisnaden güçlü duygusal bağlar, ortak yargı, bağlılık, bağlanma, hareket birlikteliği paylaşımı, birlik ve beraberlik tüm aile içi süreçlerde yer alır. Belirtilen durumlar bir ailede olmazsa olmazların içindedir (Nazlı, 2003). Aile içinde gelişim sosyal ve duygusal öğrenme açısından çocuklar için oldukça önem arz eder. Aile çocuklar için bir kılavuzdur. İlklerin öğrenildiği yer, güçlü duygusal bağlar koruma ve kollama vardır. (Yavuzer, 2001). Feldman ve Wentzel (1990) çocuk merkezli eğitim aile içinde verilir ki bu durum çocukların sosyal kabulü açısından oldukça önemlidir. Ailenin geleneksel yapısı; ölüm, boşanma ve ayrılma gibi süreçlerden dolayı farklılığa uğrayabilir. Çekirdek aile olarak bilinen anne, baba ve çocuktan oluşan yapı bu yüzden klasik anlamını yitirebilir.

İnsanoğlu çevresiyle etkileşimli bir varlıktır. İnternette sosyal medyada hiç tanımadığı insanların paylaşımlarını okumak uzak ilişkileri, evine kargo getiren görevliyle oluşan temaslar orta seviye ilişkilerini ve aile içindeki süreçler ise yakın ilişkileri gösterir (Dökmen, 2003, s. 24). Bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan insan çevresiyle farklı boyutlarda iletişim ve etkileşim içindedir. İnsanlar bilmedikleri insanların ürettikleri malları kullanırlar, çarşı pazardan alışveriş esnasında esnaf ve satıcılarla pazarlık ederler, ailede yaşanan güzel olaylarda mutlu olurlar, ölüm gibi olaylar karşısında da mutsuzluğu yaşarlar. Aile psikolojik, sosyolojik ilişkilerimizin merkezi kaynağıdır. Dede Korkut Hikâyelerinde aile ilişkilerine özellikle vurgu yapılmıştır.

### Hikâyelerde Karakter Kurgusu

Hikâyelerdeki karakter yapısı çeşitli araştırmalarla incelenmiştir. Yasmin (2017) alanyazın incelemesiyle hikâyelerdeki karakter sürecini tanım ve yöntem olarak açıklamıştır. DiYanni (2001)ye göre karakterler, eylemin veya sanat eserinin bir parçası olan kurgusal varlıklardır. Tarigan (1993) ise karakteri işlevine ve konumuna göre üç türe ayırır:

A) Ana Karakter: Ana karakter, hikâyedeki diğer karakterleri açıklayabilen merkezi karakterdir. Önemli bir figür olarak, hikâyede önemli fonksiyonlar sergilerler. B) İkincil Karakter: İkincil karakter, çoğunlukla ana karakteri etkileyen karakterdir. C) Destekleyici Karakter: Destekleyici karakter, ana karakterin hikâyede ne söylediğini veya ne yaptığını onaylayarak tesadüfen ana karakteri destekleyen bir karakterdir.

Karakterizasyon hikâyedeki karakterleri sunarken, yazar karakterleri sunmak ve göstermek için bazı yöntemler kullanır. Kenney'e (1966) göre beş karakterizasyon yöntemi vardır, bunlar:

1) Söylemsel Yöntem: Bu tür karakterizasyon, karakterin inşasına doğrudan bir yaklaşım gerektirir. Yazar karakteri tanıtıcı bilgilendirme veya doğrudan yorumlarla ortaya sunar. Bu sayede anlatıcı izleyene karakter hakkında dolambaçsız bilgi verir.

2) Dramatik Yöntem: Dramatik yöntemde, karakterin karakterize ettiği varlığı konuşarak, rol oynayarak eyleme geçerek anlatır. Sunumlarında çarpışıklıklar, öykünmeler olabilir.

3) Karakter Yöntemindeki Karakter: Bir diğer yöntem olan Karakter yöntemindeki karakterde, karakterimizi kendi ağzından çok öykü içindeki diğer karakterlerinden öğreniriz. Diğer karakterler ana karakteri kendi aralarında değerlendirirler, dedikodusunu yaparlar, güçlü ve zayıf yönlerini ifade ederler.

4) Bağlamsal Yöntem: Bu yöntemde anlatıcı, bir karakteri ve karakterleri hakkındaki bilgileri, o karakteri çevreleyen sözel bağlam aracılığıyla ortaya koyar. Merkezdeki karakterin bulunduğu çevre, yaşadıkları onun hakkında genel bir bilgi edinmemizi sağlar.

5) Karıştırma Yöntemi: Son olarak karşılaştırmalı yöntemde, birden çok yöntem ve teknik kullanarak hikâyedeki karakteri canlandırılır. Drama, rol tekniği, doğaçlanlık gibi teknikler kullanılabilir. Yazar dramatik kullanıyorsa ve karakter yönteminde karakter, yazar karakteri, karakterin söyledikleri ve nasıl söyledikleri, başkalarıyla sözlü etkileşimleri ve konuşmaları ile eylemleri arasındaki

tutarsızlıklar yoluyla, izleyiciye karakteri sunarak ortaya çıkarır. Çarpıcı durumlar öyküdeki diğer karakterler tarafından ortaya çıkartılır.

Karakterin Boyutu Wellek ve Warren (1955) tarafından yapılan çalışmada ortaya konmuştur. Araştırmacıların belirttiği gibi, yazar, karakterin mükemmelliğini yaratmak için karakteri tanımlarken üç boyutla ilgilenmelidir:

a) Fizyolojik Boyut: Fizyoloji insan vücudunun incelenmesidir (Tokey, 1957: 1). Bu nedenle, fizyolojik boyut, cinsiyet, yaş ve vücut şekli, boyutu, yüksekliği, cilt rengi ve deri gibi diğer fiziksel görünüm yoluyla gözlemlenebilen karakterin fiziksel durumu veya görünümü ile ilgilidir.

B) Sosyolojik Boyut: Sosyoloji, insanların ve bunların insan grupları içinde ve arasındaki etkileşimlerin incelenmesidir (Roucek & Warren, 1963: 3). Dolayısıyla, edebi eserde, sosyolojik boyut ekonomik, politik, sosyal durumlar ve insan faaliyetlerinin tüm alanları arasındaki ilişkilerle ilişkilendirilebilir (Wellek & Warren, 1955: 101).

C) Psikolojik Boyut Wellek ve Warren (1955: 75), edebiyat, yazarın çalışması ya da yaratıcı sürecin incelenmesi ya da edebiyat eserlerinde sunulan psikolojik türlerin ve yasaların incelenmesi anlamına gelir. Bernhardt'a (1953) göre, edebi eserlerin psikolojisi karakter aracılığıyla gözlemlenebilir. Psikolojik yaklaşımla, insanın motivasyonunu, hissini ve duygularını içeren karakter psikolojisi analiz edilebilir.

Doğrudan veya dolaylı olarak hikâyelerdeki karakterler aşağıda verildiği şekilde yaratılabilir:

1. Psikolojik açıklama ile.
2. Fiziksel tanımlamaya göre.
3. Ne düşündüğünü araştırarak.
4. Söylediklerine göre.
5. Nasıl söylediğine göre.
6. Yaptığı şeyle.
7. Başkalarının onun hakkında söylediklerine göre.
8. Çevresi tarafından.
9. Başkalarına tepkisiyle.
10. Kendisine olan tepkisiyle.

### **Dede Korkut Hikâyelerine Bir Bakış**

Genel olarak hikâyelerdeki karakter olgusunu irdeledikten sonra Dede Korkut Hikâyelerinin genel özelliklerini şu şekilde açıklayabiliriz. Türk Dünyasının en önemli eseri hiç kuşkusuz Dede Korkut Hikâyeleridir. Ergin (2017) Fuat Köprülü'ye gönderme yaparak "Bütün Türk yazılı eserlerini terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız, yine Dede Korkut ağır basar" demektedir. Gerçekten de Dede Korkut öyküleri insan ilişkilerinden, tabiata, doğaüstü varlıklardan tarihe, savaş, savunma gibi askeri konulardan, diplomasiye, Allah inancından ruhaniyete ve tabii ki kadın erkek ilişkilerinden aile içi konulara kadar neredeyse insan fonksiyonunu kapsayan her alandan örnekler içerir. Google arama motorunda "Dede Korkut" araması yaklaşık 1,420,000 sonuç çıkarmaktadır.

Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinde aile teması ele alınmıştır. Bu konu farklı araştırmacılar tarafından irdelenmiştir (Alsaç, 2018; Aslan, 2006; Duran& Bitit, 2019; Yurtbasi, 2016;

Yılmaz, 2010; Yalçın & Şengül; Uymaz, 2012; Yakar, 2018; Sina, 2004). Hikâyelerde çıkma, nişan, evlilik gibi kadın erkek ilişkilerinin olduğu temalar görülmektedir (Uşaklı, 2010).

Öyküler, sosyodrama, psikodrama, eğitimde drama ve forum tiyatrosu gibi farklı grup süreçlerinde kullanılmaktadır (Doğaner, 2010; Franzke, 2001). Walters (2017) psikodrama ve ilişkili yöntemlerin kullanım tecrübelerini şöyle sıralar: Sosyodrama, bibliodrama, oynatma tiyatrosu vb. psikiyatri hastanesinde yatan küçük çocuklarla yapılmıştır. Bu yöntemlerin, travmatik yaşam deneyimlerini işlemeleri, psikoterapötik süreç yoluyla yeni roller ve esneklik geliştirmeleri için duygusal yakınlık sağlayarak gençlerin iyileşmesine yardımcı olma yolları olduğunu anlatır. Terapistin hayatlarına girerken yakınlık ve mesafeyi dengeleme eylemi araştırılır; her zaman gencin yaşı ve gelişimini göz önünde bulundurmaya oldukça önemlidir. Küçük çocukların rol genişlemesini tecrübe edinmelerini ve sosyal becerileri geliştirmelerini sağlamak için masal kullanımını tavsiye etmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olabilecek 12 hikâyelerdeki tipler ortaya çıkarılmıştır. Hikâyelerdeki tipler psikodrama teknikleri içinde nerede olabileceği konusunda çıkarsamalarda bulunulmuştur. Çalışmanın tamamında Maxquda nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Dede Korkut Hikâyeleri on iki boydan oluşmaktadır. Hikâyelerin Adları: Dirse Han Oğlu Boğaç Han, Salur Kazanın Evinin Yağmalanması, Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek, Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı, Basatın Tepegözü Öldürmesi, Begil Oğlu Emrenin, Uşun Koca Oğlu Seğrek, Salur Kazan tutsak Olup Oğlu Uruzun Çıkarması, Kazılık Koca Oğlu Yüğnek, İç Oğuz'a Dış Oğuz'un Düşman Olup Beyreği Öldürmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Eliuz (2001; 2015), Dede Korkut öykülerindeki karakter kastını birey yapıları bakımından dört kısımda incelemiştir: başkahramanlar, norm karakterler, kart karakterler ve fon karakterler:

a) Başkahramanlar: Boğaç Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek, Uruz, Deli Dumrul, Kan Turalı, Basat, Tepegöz, Yigeneç, Emren, Seğrek

b) Norm karakterler: Karaçuk Çoban, Dirse Han, Pay Piçen Bey, Pay Püre Bey, Boğaç'ın Annesi, Burla Hatun, Bamsı Beyrek'in Annesi, Bamsı Beyrek'in Beş Kız Kardeşi, Banu Çiçek, Deli Dumrulun Karısı, Selcen Hatun, Kısarçe Yenge, Boğazça Fatma, Dede Korkut, Bayındır Han, Tanrı, Azrail

c) Kart karakterler: Deli Karçar, Yalançioğlu Yaltaçuk, Aruz Koca

d) Fon karakterler: Alp Eren, Bügdüz Emen, Deli Dünder, Kara Budak, Kara Göne, Şir Şemsettin, Soğan Saru, Deli Evren, Rüstem, Dülek Evren, İlamış

Ekici (2019) Dede Korkut Kitabında kadın tipleri şu şekilde tasnif etmiştir:

I. İdeal Eş ve Anne Tipi.

II. İdeal Sevgili Tipi.

III. Yardımcı Tipi.

İdeal Eş ve Anne Tipler: Dirse Han'ın Hanımı ve Boğaç Han'ın Annesi, Burla Hatun, Deli Dumrul'un Eşi



İdeal Sevgili Tipler: Banı Çiçek, Selcen Hatun

III. Yardımcı Tipler:

A. Yardımcı Anne ve Eş Karakterler.

B. Yardımcı Sevgili Karakterler.

C. Genel Olarak Yardımcı Karakterler.

Yardımcı Anne ve Eş Tipler: Bay Böri'nin Eşi ve Bamsı Beyrek'in Annesi, Deli Dumrul'un Annesi, Kan Turalı'nın Annesi, Tepegöz'ün Annesi Olan Peri Kız, Oğlunu Kurtarmaya Çalışan Bir Anne, Begil'in Eşi, Segrek'in Annesi; Yardımcı Sevgili Karakterler: Bayburt Terfuru'nun Kızı, Segrek'in Evlendiği Kız; Genel Olarak Yardımcı Karakterler: Kırk İnce Belli Kız, Dilber Kafir Kızları, Beyrek'in Kız Kardeşleri, Boğazca Fatma ve Kısırca Yenge, Dokuz Kara Gözlü Kız, Dadı Kadın, Toman Tekfurunun Kızı.

Dede Korkut hikâyeleri on iki boydan (hikâyeden) oluşmaktadır (Ergin, 1964; Sepetçioğlu, 1998). Hikâyelerde hem gerçek hem mitolojik kahramanlar yer almaktadır.

### **Psikodrama**

Psikodrama, çoğu zaman psikoterapi olarak kullanılan ve müşterilerin yaşamlarını araştırmak ve yaşamları hakkında bilgi edinmek için kendiliğinden dramatizasyon, rol oynama ve dramatik kendini sunumu kullandıkları bir eylem yöntemidir.

Dr. Jacob L. Moreno tarafından tasarlanan ve geliştirilen psikodrama, bir bireyin ortaya koyduğu durumları veya sorunları incelemek için rehberli dramatik eylem kullanır. Deneysel yöntemler, sosyometri, rol teorisi ve grup dinamikleri kullanarak psikodrama, içgörü, kişisel gelişim ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeylerde entegrasyonu kolaylaştırır. Konuları açıklar, fiziksel ve duygusal refahı artırır, öğrenmeyi geliştirir ve yeni beceriler geliştirir.

'Psikodrama' kelimesi, J L Moreno'nun geliştirdiği çeşitli eylem yöntemleri hakkında konuşurken genel bir terim olarak kullanılır.

Eylem Yöntemleri geçmiş, şimdiki ve gelecekteki yaşam olaylarının keşfedilmesini sağlamak için kullanılır. Durumlar veya sorunlar ve bunların olası çözümleri, sadece konuşulmaktan ziyade yürürlüğe girer. Psikodrama, yeni rolleri güvenle uygulama, kendini dışarıdan görme, içgörü kazanma ve değişim fırsatı sunar. Bir yönetmen, bir eylem alanı ve grup üyeleri var. Yönetmen, eski sorunlara yeni çözümler keşfetmek için grupları destekler, grup üyeleri dramaya önemli diğerleri olarak katılır ve oturumun sonunda sunulan sorunla kişisel olarak nasıl ilişki kurduklarını ve onlardan öğrenebileceklerini paylaşırlar.

### **Psikodrama- Çiftler Terapisi**

Stereotipler olarak mı yoksa bireyler olarak mı görüldüğümüz, dilimize ve bakış açımıza bağlıdır. Psikodrama sanatı, bir kişinin özel ve mecazi dilinin tanınmasını ve kahramanın, yönetmenin ve grup üyelerinin öznel deneyimlerini ortaya çıkarmak için çoklu perspektiflerin kullanılmasını içerir.

Psikodrama bir grupta veya bireysel olarak terapi ve kişisel gelişim için kullanılabilir. Ayrıca aile ve çift terapisine de uygulanabilir.

Psikodrama tüm dünyada yaygın olarak uygulanmakta ve öğretilmektedir.

Psikodramanın beş temel ögesi vardır: Sahne, protagonist, yönetici/terapist, yardımcı egolar ve grup.

Psikodrama oturumunun temel aşamaları

- Isınma
- Oyun aşaması
- Grup Görüşmesi

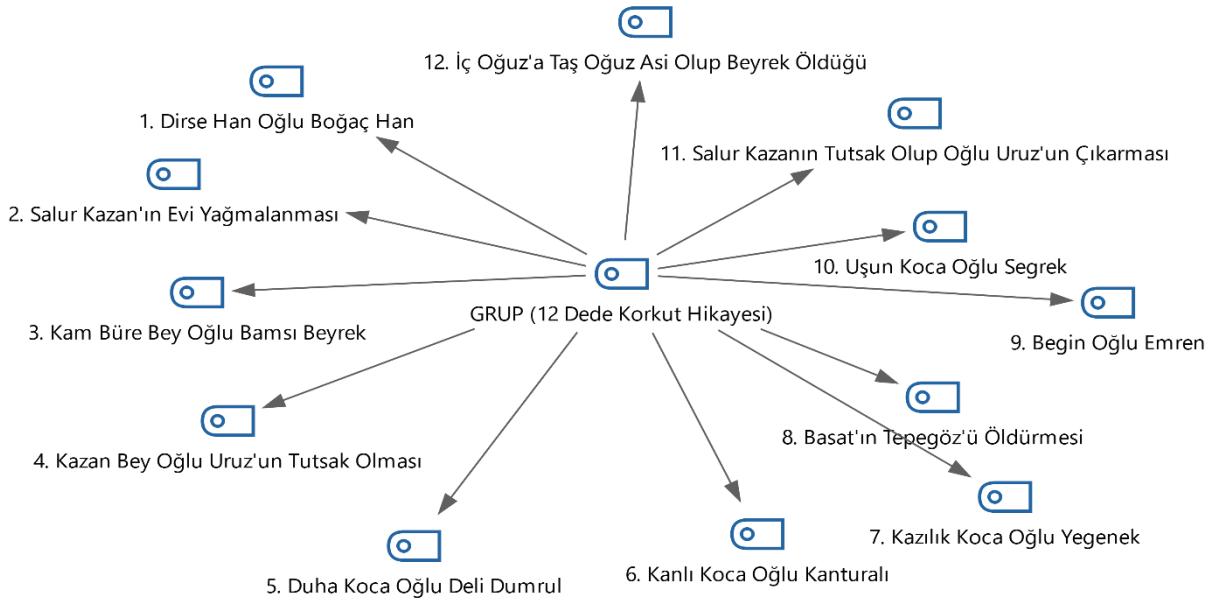
Psikodramanın Temel Teknikleri:

•Psikodramada kullanılan pek çok teknik olmasına rağmen burada en temel olan üç tanesinden söz edilecektir.

- Eşleme
- Rol değiştirme
- Ayna

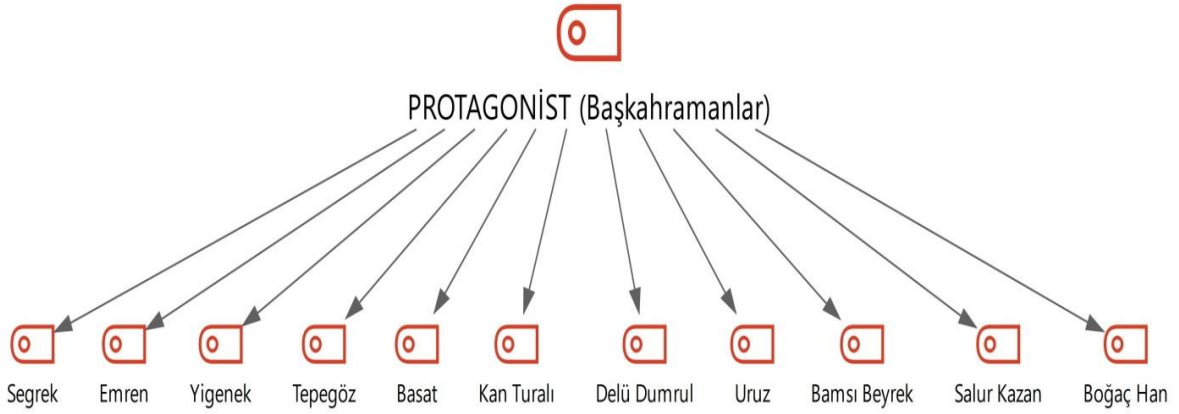
### Bulgular

Doküman incelemesi sonucu elde edilen veriler kodlanmıştır. Kod haritaları şekiller olarak gösterilmiştir. Aşağıda kod haritalarına ilişkin beş şekil verilmiştir. Ayrıca Dede Korkut Hikâyelerinin psikodrama süreciyle olabilecek ilişkileri de ortaya konulmuştur.

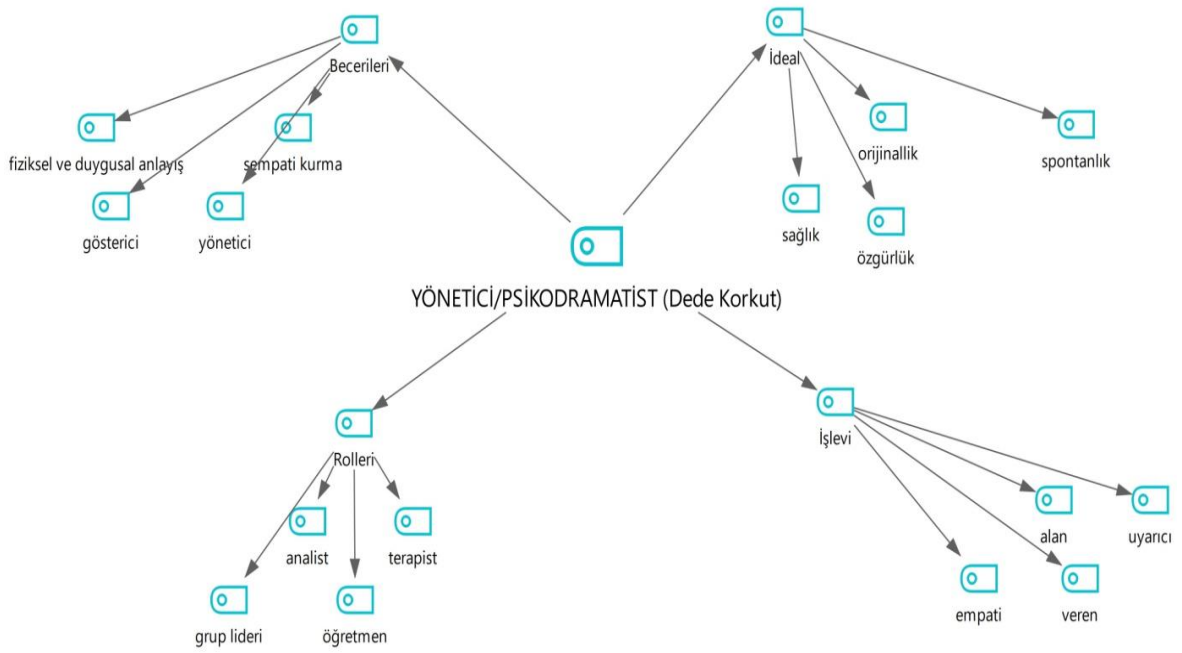


Şekil 1: Grup Dede Korkut Hikâyesi

Şekil 1 içindeki karakterlerle psikodrama grubu oluşturabilecek on iki öyküyü göstermektedir. Bu öyküler bağımsız olmakla birlikte Dede Korkut gibi bazı karakterler ortaktır. Bu yüzden oturumlarda devamlılık sağlayabilir.

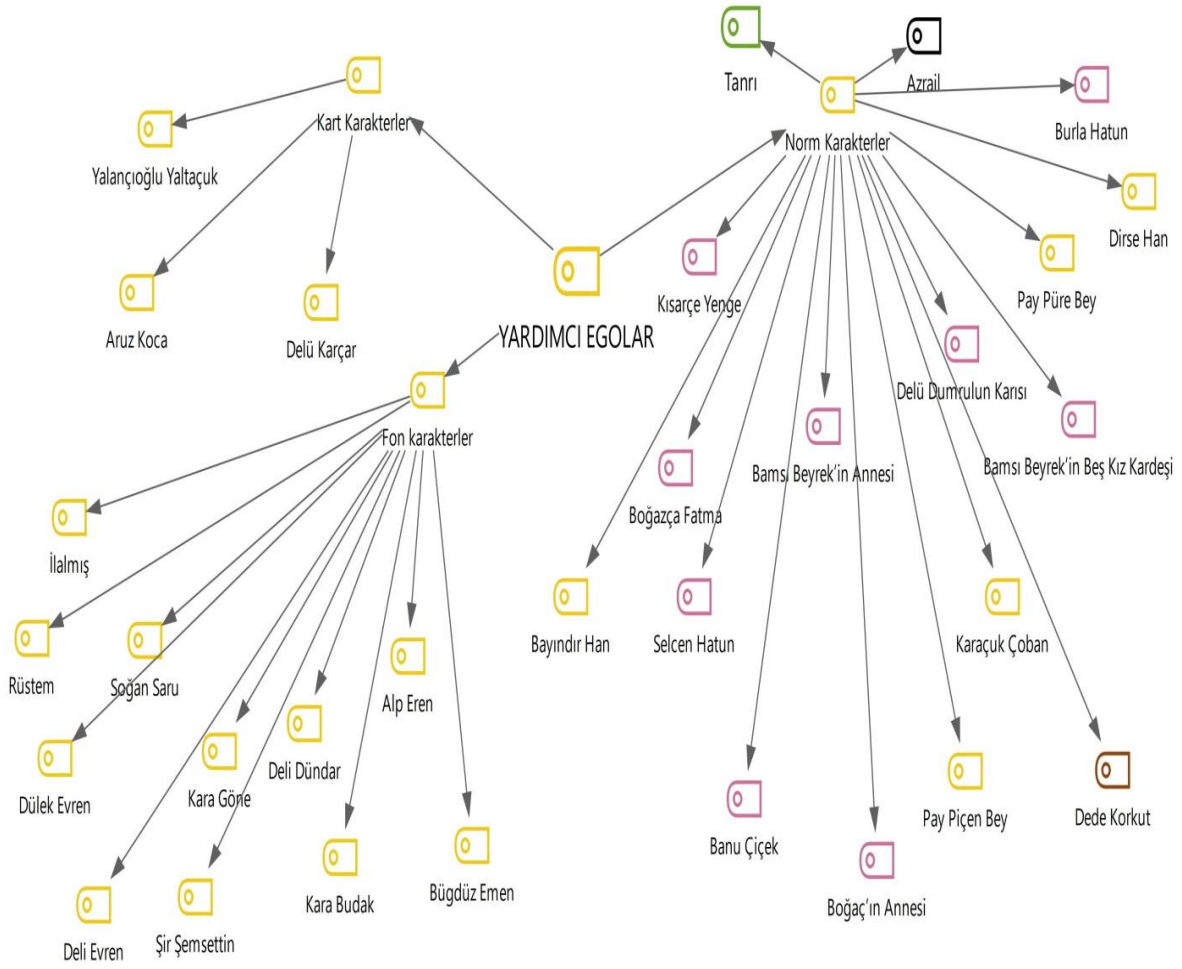


Şekil 2: Protagonist (Başkahramanlar)



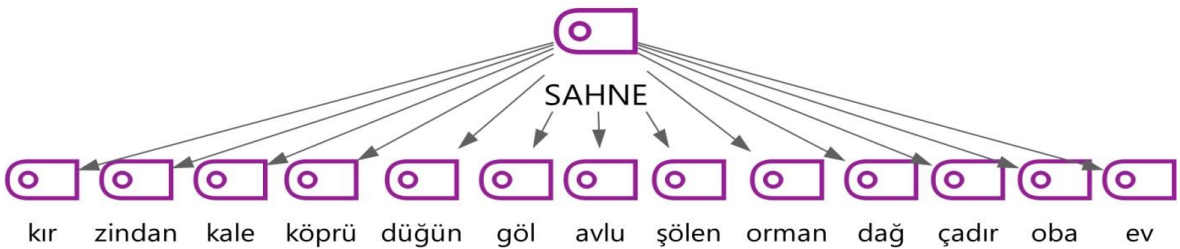
Şekil 3: Psikodramatist

Şekil 3: Bir psikodramatist olarak Dede Korkutun genel özellikleri verilmiştir.



Şekil 4: Yardımcı Egolar

Şekil 4 Dede Korkut Hikâyelerindeki karakterlerin psikodramanın öğelerinden yardımcı egolar olarak verilmiştir.



Şekil 5: Sahne

Şekil 5: Dede Korkut Hikâyelerindeki olayların geçtiği yerler psikodrama sahnesi olarak temalaştırılmayı göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Grup süreçlerinde katılımcıların bazı konuları konuşması zor olabilmekte bu yüzden grubu bırakma, devamsızlık, geç gelme, erken ayrılma gibi dreç göstermektedirler. Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinin psikodrama içinde kullanılabilirliği araştırılmıştır. Yazılı kayıtlara geçirildiğinden günümüze Dede Korkut Hikâyeleri Türk Dünyası için çok önemli kaynak oluşturmuştur. Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinin yarım asır öncesinden günümüze yazılmış bası kaynaklar araştırılmıştır (Ergin, 1964; 2017; Sepetçioğlu, 1998; Dikmen, 2016). Aile içi süreçler drama, oyun terapisi gibi etkileşimli süreçlerle etkin bir şekilde ele alınabilir (Uşaklı, 2018).

Psikodrama Moreno tarafından ortaya konulmuş psikiyatrden, psikolojiye, eğitimden sosyal hizmetlere kadar geniş bir disiplin yelpazesinde kullanıla gelmektedir. Hem yönetici hem de katılanlar için yeni psikodrama çalışmaları bazı direnç unsurlarını barındırabilmektedir. Bilinen hikâye, masal olayların oyunlaştırılması katılımcıların kendilerini açmaları açısından oldukça önemlidir.

Dede Korkut Hikâyelerinin geçmiş, günümüz ve geleceği bir arada yansıtmaya özelliği onların eğitim araştırmalarında kullanılmasına kolaylık sağlar (Bayat, 2003; Uşaklı, 2010). Hikâyeler sayesinde öfke, kızgınlık, mutluluk, kıskançlık, korku, gurur gibi ifade edilmesinde güçlük çekilen duygular rahatlıkla ifade edilebilir. Dede Korkut Hikâyeleri bir oturumdan bir döneme hatta tamamen bir psikodramatist yetiştirme eğitiminde rahatlıkla kullanılabilir. Bu hikâyelerin okul öncesinden liseye ders kitaplarında yer alarak etkileşimli işlenmesi çok faydalı olabilir. Drama eğitimlerinde kullanılarak deneysel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Yapılacak deneysel çalışmalar direnç, teknik, sahne üzerine odaklanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alsac, F. (2018). Dede Korkut Hikâyeleri'nde kültürel bellek bağlamında gelenekler. *Journal of Turkish Language and Literature*. 4 (1) 17-35 10.20322/littera.378019
- Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk-yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 39 (2). 193-216 [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000134](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000134)
- Bayat, F. (2003). Dede Korkut Oğuznameleri çerçevesinde epik zamanla epik mekânın birliği. *Folklor/edebiyat IX XXXIII*.
- Bernhardt, K. S. (1953). *Practical psychology*. Canada: Mc.Graw-Hill Book Company, Inc.
- Dikmen, M. (2016). *Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Karanfil Yayınları.
- DiYanni, R. (2001). *Literature reading fiction, poetry, and drama*. New York: Mc.Graw-Hill Book Company, Inc.
- Doğaner, İ. (2010). *Bir ruh gezginin serüvenleri. Kısa terapi öyküleri. (Fairytale in Psychotherapy) Psikoterapide Masallar*. İzmir: Duvar Yayınları
- Dökmen, Ü. (2003). *Sosyometri ve psikodrama* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duran, E. & Bitir, T. (2019). Increasing Awareness on Dede Korkut and his stories: An action research. *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (1). 37-45

- Ekici, M. (2019). Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası, Soylamalar ve 13. Boy, Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi, Orijinal Metin (Tıpkıbasım), Transkripsiyon, Aktarma. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Eliuz, Ü. (2001). Dede Korkut hikâyelerindeki şahıs kadrosunun karakter yapıları bakımından incelenmesi. *Bilig* 18 68-86.
- Eliuz, Ü. (2015). "İmge ve göstergeler uzamı: Dede Korkut Hikâyeleri," *Ege Üniversitesi Turk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), pp. 75-75. Available at: <https://doi.org/10.13062/tdid.2015215341>.
- Ergin, M. (1964). *Dede Korkut Kitabı metin sözlük*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ergin, M. (2017). *Dede Korkut Kitabı*. (55.Baskı). Ankara: Pegem.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Franzke, E. (2001). *Eski ve yeni masalların yaratıcı kullanımı*. Çeviri Editörü: İnci Doğaner, İzmir: Atadost Yayıncılık.
- Kenney, W. (1966). *How to analyze fiction*. New York: Monarch Press.
- Nazlı, S. (2003). *Aile danışmanlığı* (2.Baskı), Ankara: Nobel.
- Roucek, J. S.& Warren, R. L. (1963). *Sociology an introduction*. New Jersey: Littlefields, Adams, and Co Paterson
- Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Dedem Korkutun kitabı*. (Altıncı Baskı). İstanbul: irfan Yayıncılık
- Sina, A. (2004). *Alkestis ve Deli Dumrul*. Tarih Araştırmaları Dergisi. 23 (36). 225-235
- Tarigan, H. G. (1984). *Prinsip-Prinsip Dasar Sastra*. Bandung: Angkasa Bandung.
- Tokay, E. (1957). *Fundamental of physiology*. New York: Monarch Press.
- Uymaz, G. (2012). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde çocuk eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşaklı, H. (2010). Forum Tiyatro ve Dede Korkut Hikâyeleri Baskı ve Çıkar İlişkileri Açısından Kadın ve Erkek Hegemonya Döngüsü Üniversite Öğrencileriyle Bir Atölye Çalışması. *Folklor ve Edebiyat* 1 (1)
- Uşaklı, H. (2018). Tek ebeveynli çocukların sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözümü için psiko-eğitim programı hazırlanması Proje No: EĞTF-1901-18-05 1. Sinop: Sinop Üniversitesi BAP
- Walters, R. Z. (2017) *Psychodrama soziom* 16: 53. <https://doi.org/10.1007/s11620-017-0381-1>
- Wellek, R. & Warren, A. (1955). *The Theory of Literature*. London: Lowe & Brydone Ltd.
- Yakar, H. G. I. (2018). From mythological ages to contemporary ages: *Child education*. 6 (2). doi:10.11114/jets. v6i2.2962



- Yalçın, S. K. & Şengül, M. (2004). Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (2) 209-223
- Yasmin, A. R. (2017). *English Prose Analysis From Theories to Practices* 1. (Edt. Sosisowati, I. G. A. G. & Malini, N.L. N. S. Bali: Cakra Press.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*, (20. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2010). Dede Korkut Destanı'nda Dua. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 144-157
- Yurtbasi, M. (2016). Dede Korkut Tales Can Inspire the Turkish ESL Students to Speak Better English *Journal of Bayburt Education Faculty* 11 (1)

### EXTENDED SUMMARY

Among the drama techniques, forum theater is very effective in expressing the emotions, thoughts and behaviors of the participants. Dede Korkut Stories enable the participants in dramatic narratives to examine especially male-female relationships, both in the beginning and in terms of adaptation to the present.

Dede Korkut Stories are one of the important examples in Turkish folk literature. It has been included in primary and secondary school textbooks in terms of reflecting our cultural characteristics. These stories have been included in research topics by academic circles. The stories were even turned directly into theatrical performances and exhibited within the framework of Lifelong Learning projects.

Each of the 12 stories seen in the book are both independent on their own and connected to two common themes in the whole book. The collective life of the nomadic Oghuzes, who were in an oral culture step in an era, is a common subject. These Oghuz live in a certain period and in close areas. On the other hand, the old customs of drinking wine, which do not comply with Islam, continue.

In the stories, the adventures of the Oghuz beys are told. But what is actually told are the customs, beliefs, lifestyles, wars, desires and wishes of the Oghuz people. The main events are the conflicts and struggles of the Oghuz with their enemy neighbors, infidels or among themselves. In addition, it is also possible to struggle with extraordinary beings.

Family bonds are highly valued in the stories. More often, one woman is married. His love life outside the family is unknown. Gentlemen are respectful and very polite to their wives. Women's ideas and feelings are valued. Mothers and children are completely obedient to the father, the head of the family. The family order is very solid. The heroines, most of whom are daughters of men, grow up without knowing how many migrations, ride horses, throw javelins, and some of them wrestle and fight like men. They are all tall, well-built, and virtuous. There is no evil in them. The protagonists of the story state that husbands and wives remain faithful to each other until they die.

In the stories, love-based relationships in the nuclear family type consisting of parents and children are told. In addition to stating that the bond between spouses is strong, he also draws attention to the democratic relationship. The women in these epics are the same characters and heroes as their men.

In these Dede Korkut Stories, where no trace of lust can be found, there are places where the physical sexual aspects of the male-female relationship are told. But these do not go beyond the line of being natural.

Dede Korkut Stories have been the focus of research in terms of their universal qualities, their power to be exhibited in terms of performing arts, and general communication elements.

Different versions of some chapters in the Book of Dede Korkut are seen in Anatolia, the Balkans and Central Asia. The theme, especially in Deli Dumrul, has been encountered in different parts of Europe, as well as in the stories told in different parts of Anatolia. The reason for this is that events affecting people have similar results.

An environment suitable for the child should be created for the drama activity. There are physical space limits where he can express himself comfortably and experiments, and the teacher should help in arranging the environment without imaginary boundaries.

The teacher, who is naturally active at the beginning of the game, should step back and gradually become a spectator during the process. However, in order to prevent children from breaking away from the game or disintegrating, they can intervene to revitalize the drama with appropriate words and actions when necessary.

While playing the role of the student, acting outside of the predetermined or adding something spontaneously by saying different words contributes to the development of his creativity. It also affects the friend it interacts with. Therefore, it should not be hindered, it should be supported.

Drama activity must have a duration. However, the teacher should not be in a hurry and stress because I will comply with this period. Because it affects children too. However, the start and end times of the game must also be determined in advance.

After the activity is over, feedback should be provided by summarizing the necessary lessons and judgments, if any. Again, mistakes and words made during the process should be spoken without mentioning the names of those who did it, and the truth should be expressed.

It should not be forgotten that the important thing in drama is the child's ability to see himself as he is and to develop the ability to accept his own and others' feelings unconditionally, and one should not be judgmental.

In general, a drama session consists of warm-up, play/improvisation and sharing/evaluation phases. The basic structure, especially in the play/improvisation stages; individual interaction (individual's communication - interaction with himself. Socially, the first form is the individual. The society is reached from the individual. Studies are carried out for the individual to know and improve himself. Expression, creativity, spontaneity, empathy skills, communication skills, etc.); bilateral interaction (pre-group form is the concept of "other". In the process of going to the group, the individual interacts with other individuals); group interaction (the participants are now ready for group work. Individual and bilateral interaction studies are developed. Group communication - interaction, harmony, trust, group creativity, contribution to the socialization process, etc. are the studies done in this phase.); outcome (describes the intended goal for the drama. The goal can be to acquire a behavior, produce a play with children, study a unit topic, etc.).

As a result, Dede Korkut Stories are unique materials that can be used in drama. Drama-based Dede Korkut Stories sessions can be effective in learning traditional Turkish customs in terms of past, present and future, especially family relations of the participants.

# TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN HAK, GÖREV VE SORUMLULUKLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ\*

## OPINIONS OF FOREIGN NATIONALS STUDYING IN TURKEY ON RIGHTS, DUTIES AND RESPONSIBILITIES

Hacer YALABAÇOĞLU<sup>1</sup> Emine KARASU AVCI<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 25 Şubat 2023*

*Makale kabul tarihi : 8 Mayıs 2023*

### Özet

Sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sebeplerle göçler gerçekleşmektedir. Türkiye de bu göç dalgasından etkilenen ülkelerden birisidir. Bu araştırmada, Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık hak, görev ve sorumluluklara yönelik görüşlerinin tespiti amaçlanmaktadır. Araştırmada olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul 8.sınıf düzeyindeki 30 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış mülakat formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada öğrenciler ülkemizde hakların ihlaline yönelik bir engelle karşılaşmadıklarını; iyi ve etkili vatandaş olmak için sosyal bilgiler dersiyle ilgili kazanımları edindiklerini; ülkemizi kişisel hak ve hürriyetler konusunda kendi ülkelerine göre daha gelişmiş bulduklarını ifade etmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, yabancı uyruklu öğrenci, hak, görev ve sorumluluk.

### Abstract

Migration takes place for social, political, cultural and economic reasons. Turkey is one of the countries affected by this intense migration wave. In this research, it is aimed to determine the views of foreign students studying in Turkey on citizenship rights, duties and responsibilities. The phenomenological model was used in the study. The study group of the research consists of 30 foreign students at the 8th grade of secondary school. In the research, the data were obtained with a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. In the research, the students stated that they did not encounter any obstacles to the violation of rights in our country; they have acquired the achievements related to the social studies course in order to be a good and effective citizen; They state that they find our country more developed than their own countries in terms of personal rights and freedoms.

**Keywords:** Social sciences, foreign student, right, duty and responsibility.

\*Çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

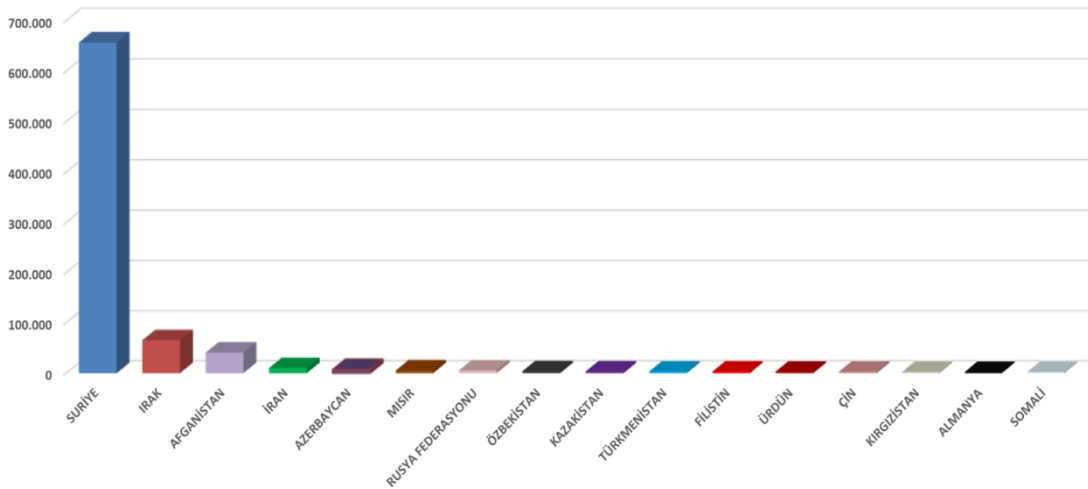
1 Bilim uzmanı, MEB, f\_yalabacoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5855-0193

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eavci@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3135-2557

## GİRİŞ

İnsanoğlunun asırlardır çevresiyle mücadele halinde olması göç hareketini meydana getirmektedir. İnsanlar doğanın zor ve elverişsiz koşullarından kurtulabilmek ve daha güvenli olabileceği bir ortamda hayatlarını sürdürebilmek için göç etmektedirler. Bu göç hareketlerinin sonucu olarak farklı kültür ve milletten olan insanlar birbirleri ile kaynaşmaktadır. Bu nedenle, kaynaşan insanlar için tek bir milletten ya da tek bir kültürden söz etmek mümkün olmayacaktır. Bu farklılıkların ortak bir amaç çerçevesinde bir araya getirilmesi ancak bireylere vatandaşlık bilincinin kazandırılması ile mümkündür. Bu bağlamda birbiriyle kaynaşan toplumlarda eğitim kavramının daha da önemli olduğu görülmektedir. Çünkü toplumlar eğitim sistemleri ile bireylerin gelişmesini, medenileşmesini ve sahip oldukları ortak kültürün devamlılığını sağlayarak farklı nitelikler taşıyan bireylerin bir arada yaşamasını da kolaylaştırırlar.

Türk Dil Kurumu (2021) "göç" kavramını; "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret." şeklinde tanımlamaktadır. Göç olayı, ulusal sınırlarımız içinde gerçekleşebilir. Yabancı ülkelere bizim ülkemize ya da kıtadan kıtaya da meydana gelebilir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009). Ülkelerindeki savaş ve işgal gibi sebeplerle Suriyeliler ülkemize göç etmişlerdir. Suriyeliler gibi benzer nedenlerle Türkiye'ye göç eden Iraklılar ile diğer bazı uluslar da ülkemiz topraklarında konaklamaktadır. Göç eden bu insanların bir bölümü kamplara yerleştirilmektedir. Diğer bir bölümü ise, Türkiye coğrafyasının çeşitli noktalarına dağılmış durumdadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNCHR], 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Türkiye birçok insan için güvenli bir liman ve açık bir kapı olma özelliği göstermektedir. Bu durum son yıllarda ülkemize yapılan göçün artmasına yol açmaktadır. Bazı komşu ülkelerin yaşadıkları siyasal, sosyal ve ekonomik problemler ülkemize olan göç etme eylemini devamlı kılmaktadır.



**Şekil 1.** 2021 yılı Ekim ayına ait verilere göre Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin dağılımı (<https://hbogm.meb.gov.tr>)

2021 Ekim ayı verilerine göre T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı ülkemizdeki yabancı öğrenci dağılımının sırasıyla Suriye, Irak ve Afganistan olarak belirtmektedir (<https://hbogm.meb.gov.tr>). Özellikle son zamanlarda yoğun bir mülteci akını ile karşı karşıya olan ülkemizde ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel olarak ilerde bazı problemlerle karşılaşılabilir. Buna göre ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara yönelik göçmen ve yabancılara ilişkin ülkemizde vatandaşlık eğitiminin önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Göç etme durumu sonucunda; yerleşik bir kültürden ayrılma ve yeni bir dil ve kültür ile karşılaşma kişilerde uyum problemlerini de beraberinde getirmektedir. Bir insanın doğup büyüdüğü çevreden ve ait olduğu kültürden bir anda kopması elbette ki bazı davranışsal sorunları yaşama ihtimalini de

ortaya çıkarmaktadır. Bu durum toplumsal sorunların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Göçmen ailelerin çocukları da birçok problem ile karşılaşmaktadırlar (Uluocak, 2009; Özdemir vd., 2009; Güneş, 2013).

Temelinde iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinin bireyleri topluma, geleceğe ve hayata hazırlama amacı bulunur. Ayrıca bu dersin gelişime, değişime, teknolojiye ve bilime hazırlamak gibi amaçları da mevcuttur. Sosyal Bilgiler dersi, bu amaçlara ulaşabilmek için programın disiplinler arası yapısının bir gereği olarak birçok sosyal bilim disiplininden, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi gibi konulardan ve diğer ilgili derslerin içeriklerinden yararlanmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde yaşanan bu göç hareketleri ile birlikte bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Ülkemizde olduğu gibi birden çok kültürel yapının bir arada yaşadığı toplumlarda, yabancı uyruklular ile birlikte yaşama olgusu geliştirmenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin hem topluma hem de okula uyum süreçlerinde çeşitli problemleri de beraberinde getirmelerine neden olmaktadır. Bu problemler duygusal, sosyal ve kültürel uyum problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil, davranış, yalnızlık, ekonomik vb. sorunlar yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları başlıca problemlerdir (Kaştan, 2015). Dünya üzerindeki sosyal, politik, ekonomik ve kültürel farklılıklardan doğan problemlerle ilgili bilgi sahibi aynı zamanda çeşitli ulusal, sosyal, kültürel ya da dini kimliklere karşı saygılı bilinçli bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer ve Juarez, 2015). Toplumdaki bu kültürel çeşitliliği, toplum için yarar sağlar bir duruma dönüştürebilmek için toplum içinde yaşayan bütün bireylere iyi bir vatandaş olma anlayışı kazandırılmalıdır. Sosyal Bilgiler bünyesinde verilen vatandaşlık eğitimi de, vatandaşlık bilincini kazandırmada temel bir yapı taşı özelliği taşımaktadır (Turan, Karasu-Avcı ve Faiz, 2019). Bireylerin tanımadığı ya da bilmediği bir ortama alışması ve ait hissetmesi oldukça güçtür. Sosyal Bilgiler, bireylere yaşadığı bölgeyi ve insanları tanıtarak onların topluma uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu durum, toplumda ortak bir anlayış yaratılmasına da katkı sağlar (Karasu-Avcı ve İbret, 2018). Ülkemizde birçok kültürü bünyesinde barındıran bir yapıya sahiptir. Bu yapıya sahip ülkelerin, vatandaşlarına iyi vatandaş olma bilincini kazandırabilmesi önemlidir. Çünkü iyi bir vatandaş, haklarını ve sorumluluklarını bilir, sosyal hayata katkı sağlar, özgürlüklere saygı gösterir, ülke kaynaklarına saygılıdır ve çevreye karşı da duyarlıdır (Tatan, 2016). Birden fazla kültürel yapının bulunduğu toplumlar için bütün bu etkenler bir ülkenin var olabilmesi, bütünlüğünü koruyabilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için önemlidir. Bu nedenle ülkemize herhangi bir sebeple göç eden bireylere vatandaşlık bilinci mutlaka kazandırılmalıdır.

Alanyazında yabancı uyruklu öğrenciler ve vatandaşlık eğitimi konularıyla ilişkilendirilmiş çeşitli çalışmalar olduğu (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özçetin, 2013; Tatan, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Sönmez ve Tatan, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Özdemir, 2018) görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin hak, görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bir çalışmaya ise Tatan (2016) dışında rastlanmamaktadır. Bu araştırma ile alanyazındaki bu eksikliği gidermek ve yabancı uyruklu öğrencilerin hak, görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi "Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin hak, görev ve sorumluluklara yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları içinde bulunduğu çevrede araştırılan ve bu çevreyi dikkatle inceleyen araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin hak, görev ve sorumluluklara yönelik görüşlerini incelemek amaçlandığı için bu yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerinden yararlanılarak görüşleri alındığı için nitel araştırma türlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, yaşadığımız dünyada edindiğimiz deneyimlere yönelik algılarımızı, yönelimlerimizi ve tercihlerimizi ortaya koyan nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Araştırma ve Yayın Etiği

Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulunun 25.03.2021 tarih ve 46 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür

## Çalışma grubu

Bu araştırmada, çalışma grubu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu ilinin Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda 8. sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdüren 30 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden birisi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirlenen ölçütleri taşıyan katılımcıların araştırmaya katıldığı örneklemedir (Coolican, 2009). Bu araştırmada 5., 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersini almış 8. sınıfta öğrenimlerini sürdürmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin katılımı amaçlandığı için bu örneklem türü tercih edilmiştir. Kastamonu ilinin Merkez ilçesindeki ortaokullarda gerçekleştirilen araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir:

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

| Rumuz | Cinsiyet | Yaş | Geldiği Ülke | Kalma Süresi |
|-------|----------|-----|--------------|--------------|
| K-1   | Kız      | 15  | Afganistan   | 6            |
| K-2   | Kız      | 13  | Irak         | 8            |
| K-3   | Kız      | 15  | Afganistan   | 3            |
| K-4   | Kız      | 15  | Irak         | 6            |
| K-5   | Kız      | 13  | Irak         | 5            |
| K-6   | Kız      | 14  | Irak         | 4            |
| E-7   | Erkek    | 15  | Irak         | 7            |
| K-8   | Kız      | 15  | Irak         | 5            |
| E-9   | Erkek    | 14  | Afganistan   | 5            |
| K-10  | Kız      | 15  | Irak         | 5            |
| E-11  | Erkek    | 15  | Afganistan   | 5            |
| K-12  | Kız      | 14  | Afganistan   | 2            |
| E-13  | Erkek    | 14  | Afganistan   | 5            |
| K-14  | Kız      | 14  | Irak         | 5            |
| E-15  | Erkek    | 15  | Afganistan   | 4            |
| K-16  | Kız      | 14  | Afganistan   | 3            |
| E-17  | Erkek    | 14  | Irak         | 8            |
| K-18  | Kız      | 15  | Irak         | 5            |
| E-19  | Erkek    | 14  | Afganistan   | 4            |
| K-20  | Kız      | 15  | Afganistan   | 7            |
| E-21  | Erkek    | 15  | Afganistan   | 5            |
| K-22  | Kız      | 15  | Afganistan   | 5            |
| E-23  | Erkek    | 13  | Afganistan   | 3            |
| K-24  | Kız      | 13  | Irak         | 4            |
| K-25  | Kız      | 15  | Irak         | 7            |
| K-26  | Kız      | 15  | İran         | 5            |
| K-27  | Kız      | 15  | Irak         | 8            |
| K-28  | Kız      | 15  | İran         | 6            |
| K-29  | Kız      | 14  | Irak         | 8            |
| K-30  | Erkek    | 14  | Afganistan   | 4            |

Araştırmada katılımcıları, 21 kız ve 9 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, 13-15 yaş aralığında değişim göstermektedir. Öğrencilerin 14’ü Afganistan; 14’ü Irak ve 2’si İran’dan gelmiştir.



Öğrencilerin ülkemizde buldukları süreler incelendiğinde 4 öğrencinin 8 yıl; 3 öğrencinin 7 yıl; 3 öğrencinin 6 yıl; 1 öğrencinin 5,5 yıl; 10 öğrencinin 5 yıl; 5 öğrencinin 4 yıl; 3 öğrencinin 3 yıl ve 1 öğrencinin de 2 yıldır ülkemizde yaşadığı görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Gerekli izinlerin alınmasının ardından Milli Eğitim Müdürlüğü izni alındıktan sonra yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullardaki okul müdürleri ile iletişime geçilmiştir. Daha sonra yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişime geçilerek her birinden randevu alınmıştır. Uygun gün ve saatlerde katılımcılar ile görüşme gerçekleştirilmiştir. 8.sınıf düzeyinde 20 yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmış ve yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. 8.sınıf öğrencisi olup ancak pandemi nedeniyle okula devam etmeyen 10 yabancı uyruklu öğrenciye ise mahalle muhtarları aracılığı ile ulaşılarak yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Görüşme öğrencilerin kayıtlı bulunduğu okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı, öğrencilerden sorulara ilişkin görüşlerini yazmalarını istemiştir. Bu süreçte Türkçeyi tam olarak bilmeyen ya da anlamakta zorlanan öğrencilerde (K-3, K-12, K-16 ve E-23) kendi aralarından Türkçeyi iyi bilen tercümandan faydalanılmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı başlangıçta, konu ile ilgili alanyazını taramıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış bir mülakat formu hazırlamıştır. Hazırlanan formdaki sorular, 4 sosyal bilgiler eğitimi akademisyeni ve 1 ölçme ve değerlendirme akademisyeni tarafından incelenmiştir. Akademisyenlerin önerileri doğrultusunda sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu sorular ilk önce 3 yabancı uyruklu öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama ile yabancı uyruklu öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar incelenerek sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan 3 öğrenci araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmada şu sorular öğrencilere yöneltilmiştir:

1. Size göre vatandaşlık kavramı ne ifade etmektedir?
2. Sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları arasında nasıl ilişki vardır?
3. Sosyal bilgiler dersinde hangi vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları öğretilmektedir?
4. Türkiye’de vatandaşlık haklarıyla ilgili problem yaşamakta mısınız? Yaşamakta iseniz neler olduğunu belirtiniz.
5. Vatandaşlık hak, görev ve sorumluluğunuzu bilmeniz ve kullanmanızda problem yaşadığınız bu problemlerin çözülmesinde sosyal bilgiler dersinin katkılarına yönelik görüşleriniz nelerdir?

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin görüşme ve gözlem aşamalarında kullanılan sorular ya da boyutlar temel alınarak sunulmasıdır. Bu analiz tekniğinde bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öncelikle yabancı uyruklu öğrencilere K-1, K-2, E-3, K-4, .., E-13, E-14, E-15, K-30 şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra veriler her bir soru bazında incelenerek benzerlik ve farklılık gösteren noktalara göre kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre tablolara kategoriler halinde aktarılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik bilimsel çalışmalarda inandırıcılığı sağlayan iki önemli etkidir. Nitel çalışmalarda güvenilirlik, bir başka araştırmacı ya da yöntemle benzer nitelikte sonuçlar elde edilmesi durumudur. Nitel araştırma yönteminde geçerlilik ise, araştırmacıların verileri olabildiğince nesnel analiz etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 256). Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için analizci üçgenlemesinden faydalanılmıştır. Analizci üçgenlemesi, aynı verileri bir ya da birden çok kişinin özerk bir şekilde analiz etmesi ve bu analizlerin mukayese edilmesi durumudur (Patton, 2014). Bu araştırmada güvenilirlik, ulaşılan verilerin iki araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve farklı

düşünülen kısımlarda bir araya gelip ortak bir karara varılması ile elde edilmeye çalışılmıştır. Yine güvenilirliği sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırmada geçerliliği sağlamak için ise, detaylı olarak çalışma içerisinde tüm süreçlere yer verilmiş olup beyan edilen görüşler tarafsız bir tutumla değerlendirilerek geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmektedir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak yabancı uyruklu öğrencilere “Size göre vatandaşlık kavramı ne ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin araştırmanın bu sorusuna ilişkin görüşlerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

**Tablo 2.** Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri

| Kategoriler                        | Katılımcılar                                  | f  |
|------------------------------------|---|----|
| Vatanseverlik ve milliyetçilik     | E-9, K-10, E-15, K-16, E-19, K-20, E-21, K-24 | 8  |
| Ülkeye bağlılık ve aitlik          | K-1, K-5, K-22, E-23, K-29, K-30              | 6  |
| Türk milliyetine mensupluk         | K-2, K-3, K-4, K-6, K-14                      | 5  |
| İyi insan olma ve yardımseverlik   | K-12, E-13, K-26, K-27                        | 4  |
| Türkiye’de yaşamak                 | K-8, K-18, K-25                               | 3  |
| Her bireyin vatandaş olduğu algısı | E-11, E-17                                    | 2  |
| Kurallara uyma                     | E-15, K-28                                    | 2  |
| Ülke vatandaşlığı almak            | E-7   | 1  |
| Toplam                             |   | 31 |

Araştırmada bu soruya öğrencilerin farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler en fazla sırasıyla vatanseverlik ve milli unsurlar (f=8), ülkeye bağlılık ve aitlik (f=6), Türk milliyetine mensupluk (f=5), iyi insan olma ve yardımseverlik (f=4) ve Türkiye’de yaşamak (f=3) kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunun vatandaşlık kavramını bir ülkenin vatandaşlığını almak, Türk vatandaşlığı ve vatandaşın ülkeye aitliği ve bağlılığı, milliyetçilik ve vatanseverlik kategorileri ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

“Vatanseverlik ve milliyetçilik” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-9 “Milliyetçilik, vatanına sahip çıkan, vatansever olması.”

K-24 “Vatanını seven kişi, dürüst.”

Ülkeye bağlılık ve aitlik” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-29 “Bir ülkeye ait olduğunu belirten kavram.”

K-30 “Ülkesine bağlı ve saygı duyan.”

“Türk milliyetine mensupluk” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-6 ve “Türk vatandaşını ifade eder.”

“İyi insan olma ve yardımseverlik” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-13“Onlar yardım sever.”

K-27 “İyi insan.”

“Türkiye’de yaşamak” kategorisine ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmektedir:

K-18“Türkiye’de yaşayan kişilerdir”.

K-25“Türkiye’de kalmayı ifade eder.”

“Her bireyin vatandaş olduğu algısı” kategorisine ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

E-11“Bütün bireyler birer vatandaşdır.”

E-17 “Bir ülkedeki kişiler.”

“Kurallara uyma” kategorisine ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

E-15 “... Kurallara uymak.”

K-28 “Kurallara uyan kişi.”

“Ülke vatandaşlığı alma” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-7 “Bir ülkenin vatandaşlığını almak.”

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere “Sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları arasında nasıl ilişki vardır?” sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşlerine Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri

| Kategoriler                  | Katılımcılar   | f  |
|------------------------------|--|----|
| Görev ve sorumluluk bilinci  | K-1, K-3, E-7, E-9, K-10, E-11, K-12, E-13, K-18, E-19, E-21, K-26, K-27, K-28 | 14 |
| Haklarını öğrenme            | K-2, K-3, E-9, K-10, E-17, E-19, K-20, K-27, K-29                              | 10 |
| Dersin içeriğini oluşturması | K-6, K-22, E-23, K-25  | 4  |
| Kanunların öğretilmesi       | E-15, K-24, K-30   | 3  |
| Hak arama                    | K-4, K-14, K-16  | 3  |
| İlişki bulmuyorum            | K-5  | 1  |
| Toplam                       |  | 35 |

Yabancı uyruklu öğrencilerin bu araştırma sorusuna ilişkin görüşleri sırasıyla görev ve sorumluluk bilinci (f=14), haklarını öğrenme (f=10) ve dersin içeriğini oluşturması (f=4) şeklindedir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle görev ve sorumluluk bilinci kazandıklarını ve bu dersin olumlu açıdan katkılar sağladığını belirttikleri söylenebilir.

“Görev ve sorumluluk bilinci” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-3 “Evet ilişki vardır. Sorumluluklarımı ve sosyal bilgiler dersinde öğrendim.”

K-18 “İlk önce görevimizi bilmemiz gerekir ki sorumluluğumuzu yerine getirelim. Bunu yaptığımız zaman kimsenin hakkını yememiş oluruz. Bu bahsettiklerimi sosyal bilgiler ve vatandaşlık dersinde öğrendim.”

“Haklarını öğrenme” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-17 “ Bir ilişki var bütün haklarımı bu derste öğrendim.”

K-20 "İlişki vardır. Vatandaşlık ile ilgili haklarımı sosyal dersi ile öğrendim."

"Dersin içeriğini oluşturması" kategorisine yönelik öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-6 "İlişki vardır."

E-23 "Evet var."

"Kanunların öğretilmesi" kategorisine yönelik öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki gibidir:

E-15 "Var. Kanunlar öğretildi."

K-30 "İlişki vardır. Kanunlara uymayı öğretiyorlar."

"Hak arama" kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K-4 "Evet vardır. Görevlerimi ve haklarımı aramayı öğrendim."

K-16 "Var hakkımı aramayı biliyorum."

"İlişki bulmama" kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-5 "Olumsuzdur."

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere "Sosyal bilgiler dersinde hangi vatandaşlık hak, görev ve sorumluluklar öğretilmektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Yabancı uyruklu öğrencilere sosyal bilgiler dersi kapsamında hangi vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukların kazandırıldığına ilişkin görüşleri

| Kategoriler                   | Katılımcılar                                   | f  |
|-------------------------------|--|----|
| Kanunlara uyma görevi         | K-16, E-17, K-20, K-22, K-24, K-25, K-27, K-29 | 8  |
| Vergi verme görevi            | K-4, E-9, K-12, E-13, E-15, K-20, K-28, K-29   | 8  |
| Askerlik yapma görevi         | E-7, E-11, E-13, E-15, E-19, K-22              | 6  |
| Eğitim hakkı                  | K-3, K-4, K-5, K-6, K-8, K-18                  | 6  |
| Siyasi katılım hakkı          | K-10, E-11, E-17, E-19, K-24                   | 5  |
| Yaşama hakkı                  | K-5, K-6, K-8, K-18                            | 4  |
| Çevreyi koruma görevi         | K-1, E-9, K-28, K-30                           | 4  |
| Olumlu tutum                  | K-2, E-13, E-23, K-26                          | 4  |
| Saygı hakkı                   | K-12, K-29                                     | 2  |
| Sorumluluk                    | E-21, K-30                                     | 2  |
| Dilekçe hakkı                 | E-7  | 1  |
| Eşitlik hakkı                 | K-2  | 1  |
| Özgürlük ve güvenlik hakkı    | K-18   | 1  |
| Din ve vicdan hürriyeti hakkı | K-14   | 1  |
| Toplam                        |  | 53 |

Tablo 4'e göre öğrenciler sırasıyla kanunlara uyma (f=8), vergi verme (f=8), askerlik yapma (f=6) ve eğitim hakkı (f=6) şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin, sosyal bilgiler dersiyile çeşitli hak, görev ve sorumluluklara yönelik kazanımlar elde ettikleri söylenebilir.

"Kanunlara uyma" görevi kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-25 "Kanunları çiğnememek."

K-29 "Kanunlara uymayı öğreniyoruz."

"Vergi verme" görevi kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-15 "Vergi vermek."

K-29 "... Vergi vermeliyiz."

"Askerlik yapma görevi" kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-19 "Askerlik yapmak."

K-22 "... Erkeklerin askerlik yapması."

"Eğitim hakkı" kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki gibidir:

K-3 "Eğitim alma hakkımızı öğrendik."

K-4 "Eğitim hakkı."

"Siyasi katılım hakkı" kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K-10 "Oy vermek. Ülke başına kimi seçeceğim öğretiliyor. Bu güzel."

E-17 "Seçme seçilme hakkı."

"Yaşam hakkı" kategorisine yönelik öğrencileri aşağıda yer almaktadır:

K-8 "Yaşam hakkı. Savaş olursa ölürüz."

K-18 "Yaşam hakkı."

"Çevreyi koruma görevi" kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-28 "Çevreyi temiz tutmak okuldaki eşyalara zarar vermemek."

K-30 "Yerlere çöp atmamak."

"Olum tutum" kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K-2 "Her şeyi öğrettiler öğrendim."

E-13 "Sosyal bilgiler öğretmenimiz görev ve sorumlulukları anlattı."

"Saygı hakkı" kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-12 "Kültürlere saygı."

E-21 "Saygılı olmak güzeldir."

"Sorumluluk" kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-12 "Tarihe sahip çıkmayı öğrendim."

K-30 "Zor durumdaki birine yardım etmeyi öğretiyorlar."

"Dilekçe hakkı" kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

E-7 "... Dilekçe vermek."

“Eşitlik hakkı” kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K-2 “... Irkçılık yapmamayı öğrendim.”

“Özgürlük ve güvenlik hakkı” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-18 “Serbest giyinme hakkı.”

“Din ve vicdan hürriyeti” kategorisine ilişkin öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

K-14 “Dinimi özgürce yaşamak en güzeli.”

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere “Türkiye’de vatandaşlık haklarıyla ilgili problem yaşamakta mısınız? Yaşamakta iseniz neler olduğunu belirtiniz.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de vatandaşlık haklarıyla ilgili problem yaşama durumları ve bunların neler olduğuna ilişkin görüşleri

| Kategoriler       | Katılımcılar   | f  |
|-------------------|--|----|
| Problem yaşamadım | K-1, K-2, K-3, K-4, K-5, K-6, E-7, K-8, K-10, E-11, E-13, K-14, E-15, K-16, E-17, E-19, E-21, K-22, E-23, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-29, K-30 | 26 |
| Problem yaşadım   | E-9, K-12, K-18, K-20  | 4  |
| Toplam            |  | 30 |

Tablo 5’e göre öğrencilerin çoğunluğu problem yaşamadım (f=26) şeklinde cevap vermişlerdir. Buna karşın problem yaşadığını (f=4) belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye’de vatandaşlık hakları ile ilgili herhangi bir problem yaşamadıkları söylenebilir.

“Problem yaşamadım” kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K-10 “Problem yaşamadım. Türkiye çok eşitlikçi bir ülke.”

E-19 “Yabancı hakları Türkiye’de korunuyor. Problem yaşamıyorum.”

“Problem yaşadım” kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-9 “Kiralık ev bulmakta zorlanıyoruz. Ödemeyiz diye önyargılı davranıyorlar.”

K-18 “Evet yaşadım. Bursluluk sınavına giremiyoruz.”

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yabancı uyruklu öğrenciler “Vatandaşlık hak, görev ve sorumluluğunuzu bilmeniz ve kullanmanızda problem yaşadysanız bu problemlerin çözümlenmesinde sosyal bilgiler dersinin katkılarına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık hak, görev ve sorumluluklarını bilmede ve kullanmada sosyal bilgiler dersinin katkılarına yönelik görüşleri

| Kategoriler       | Katılımcılar   | f  |
|-------------------|--|----|
| Problem yaşamadım | K-1, K-2, K-3, K-4, K-5, K-6, E-7, K-8, K-10, E-11, E-13, K-14, E-15, K-16, E-19, E-21, K-22, E-23, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-30 | 24 |



|                                       |                       |    |
|---------------------------------------|-----------------------|----|
| Sosyal bilgiler dersi katkı sağladı   | E-9, E-17, K-20, K-29 | 4  |
| Sosyal bilgiler dersi katkı sağlamadı | K-12, K-18            | 2  |
| Toplam                                |                       | 30 |

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler sırasıyla problem yaşamadım (f=24) ve sosyal bilgiler dersi katkı sağladı (f=4) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin tamamına yakınının ülkemizde de vatandaşlık haklarını, görevlerini ve sorumluluklarını bilme ve kullanmada bir problem yaşamadıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler ise yaşadıkları problemlerin çözümlenmesinde sosyal bilgiler dersinin katkı sağladığını belirtmektedirler.

“Problem yaşamadım” kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

E-7 “Problem yaşamadım.”

K-14 “Sorun yaşamadım.”

“Sosyal bilgiler dersi katkı sağladı” kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

E-17 “Evet katkı sağlıyor. Neler yapmam gerektiğini bu derste öğrendim.”

K-29 “Şöyle ki kendi hakkımızı aramalıyız ve başka insanların hakkımıza girmesine izin vermemeliyiz. Sosyal bilgiler dersi de bunu sağlıyor.”

“Sosyal bilgiler dersi katkı sağlamadı” kategorisine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K-12 “Hayır sağlamadı.”

K-18 “Problem yaşadım. Sosyal bilgiler dersi bana yardımcı olmadı.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık kavramına yönelik alguları vatan sevgisi ve milli unsurlar şeklinde belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Tatan (2016)’ın çalışmasında da katılımcılar, vatandaşlık kavramına yönelik algılarının vatanseverlik üzerine şekillendiğini belirtmişlerdir. Inkyung ve Mirka (2007) ise ABD’nde Koreli öğrencilerin sosyal uyum ve kültürleşmeyi nasıl edindiklerini ele alan araştırmalarında; Koreli öğrenciler vatandaşlığı milliyetçilik kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Buna bağlamda, literatürdeki bu çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucunun paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğrenciler, sosyal bilgilerle vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları bilme durumunu ilişkilendirmektedirler. Öğrenciler haklarını bu ders sayesinde öğrendiklerini ifade etmektedirler. Arslan (2014)’ın yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık eğitimi kazandırmanın yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bu araştırmada tespit edilen bulgu ile çelişmektedir. Tatan (2016)’ın çalışmasında, öğrencilerin haklarını öğrenme, sorgulama ve arama ile ilgili sosyal bilgilerin katkısını ortaya çıkaran bir durum tespit edilmiştir. Özdemir (2018)’in çalışmasında ise, öğrenciler sosyal bilgiler dersi ile haklarından haberdar olduklarını ve bu hakları hangi durumda kullanacaklarını öğrendiklerini belirtmektedirler. Literatürdeki bu çalışmaların sonuçları, sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları bilme durumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada öğrenciler, sosyal bilgiler dersi ile kanunlara uyma, vergi verme ve askerlik yapma hak, görev ve sorumluluklarını öğrendiklerini ifade etmektedirler. Öğrenciler; yaşam hakkı, eğitim hakkı, özgürlük, eşitlik hakkı, çevreyi koruma görevi, siyasi katılım hakkı, saygı hakkı, güvenlik hakkı ve din ve vicdan özgürlüğü gibi çeşitli hak, görev ve sorumluluklardan sosyal bilgiler sayesinde bilgi sahibi

olduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmada, eğitim hakkı ile ilgili sadece kız öğrencilerin bahsediyor olması oldukça dikkat çekici bir durumdur. Özdemir (2018)'in çalışmasında, sosyal bilgiler ile kişilerin haklarının ne olduğunun farkına vardığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle, bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Özdemir (2018)'in çalışmasında aynı zamanda öğrencilerin, hak ve özgürlüklere saygı değeri ile ilgili verdikleri yanıtlarda geldikleri ülkelere göre cinsiyet farklılığının önem taşımadığı anlaşılmaktadır. Çalışmadaki bu durum ise, bu araştırmadan elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu, Türkiye'de hak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede bir sorun ile karşılaşmadıklarını ifade etmektedirler. Ancak az sayıda da olsa bazı öğrencilerin mülkiyet hakkı ve sağlık hakkını kullanmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Özçetin (2013) çalışmasında öğrenciler ülkemizde eğitim-öğrenim sürecine katılmaktan memnun olduklarını, Türk kültürüne uyum sağlamada ve arkadaşlık kurmada problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tatan (2016)'ın çalışmasında ise, bazı öğrenciler barınma hakkını ve sağlık hakkını kullanmada çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Literatürdeki bu çalışmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğrenciler, vatandaşlık hak, görev ve sorumluluklarını bilme ve kullanmada bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, ülkemizdeki kişilerin vatandaşlık hak, görev ve sorumluluklarına yönelik sosyal bilgilerin önemini de vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal hayattaki sorunlarının çözümlenmesinde sosyal bilgilerin katkı sağladığı söylenebilir. Kiroğlu, Kesten ve Elma (2010)'nın çalışmasında, öğrenciler Türkiye'de önyargı veya dışlanma gibi durumlarla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada tespit edilen bulgu ile, bu çalışmada elde edilen bulgu benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilir:

Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu ayrımcı tavır ya da ötekileştirmeye maruz bir durum yaşamadıklarını belirtseler de bazı öğrenciler bu konuda mağduriyetlerini dile getirmektedirler. Bu sebeple, öğretmenlerin sınıflarında sosyal bilgiler dersi kapsamında bütün öğrencilere farklılıklara saygı değerini daha iyi vurgulamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrenciler arasında çeşitli kaynaştırma programları düzenlenebilir. Hem okul içi hem de okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin küçük gruplar halinde çeşitli etkinliklere katılmaları desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, (2017). Erişim tarihi: 07.12.2021, <https://www.unhcr.org/tr/>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Coolican, H. (2009). Research methods and statistics psychology. Hodder Education.
- Güneş, M. (2013). Uluslararası Göçün Tetikleyicileri: Suriye'den Türkiye'ye Zorunlu Göçün Cilvegözü Örneği İle Yansımalar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Turgut Özal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Inkyung, L. & Mirka, K. L. (2007). A phenomenological study of korean students' acculturation in middle schools in The USA. *Journal of Research in International Education*, 6(1), 95-117.
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 336-376.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.

- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 26-39.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 17.08.2021, <https://hobgm.meb.gov.tr>
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Hak Ve Özgürlüklere Saygı Değerine İlişkin Görüşleri (Kastamonu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbaş, O. (2009). Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çev., M. Bütün ve S. B. Demir, Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sönmez, Ö. F. ve Tatan, M. (2017). Sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrenciler üzerindeki vatandaşlık algılarına etkisi: Tokat İli Örneği. *Turkish Studies*, 12(14), 393-410.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1116-1134.
- Tatan, M. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi: Tokat İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Turan, S., Karasu-Avcı, E. ve Faiz, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *International Journal of Field Education*, 6(1), 141-163.
- Türk Dil Kurumu, (2021). Erişim tarihi: 01.10.2021, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Juarez, S. R. (2015). Global citizenship education. Citizenship education for globalizing societies. Wien: Published by the Austrian Unesco Commission.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED SUMMARY

Migration takes place in the world for political, social and economic reasons. However, these migrations increase the ethnic diversity in societies. This diversity makes it difficult for people in the society to live together. This situation necessitates raising effective and democratic citizens who can

live together as a society and cope with social and global problems. In order to ensure the sustainability of societies in a healthy way, all individuals should benefit from citizenship education. All individuals, regardless of race, religion, language or gender, should acquire the necessary awareness of good and effective citizenship. Like many countries, the Republic of Turkey is also a country of immigration. In our country, citizenship education is given with social studies course at primary and secondary school level.

This research is based on the question “What are the views of foreign students studying in Turkey about their rights, duties and responsibilities?” aims to answer the question.

The model of the research was determined as a qualitative research method. The phenomenology design, which is one of the qualitative research types, was used because the opinions of foreign students were taken by benefiting from their experiences. The study group of the research consists of 30 foreign students who continue their education at the 8th grade in secondary schools in the central district of Kastamonu province in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling types, was used in the research.

In the research, it is seen that foreign students mostly associate the concept of citizenship with patriotism and national elements. Foreign students find the social studies course related to knowing the rights, duties and responsibilities of citizenship. Students state which rights they have acquired through this course. Foreign students stated that they learned the rights, duties and responsibilities of obeying the laws, paying taxes and doing military service in the social studies course. Students stated that they are aware of a wide range of rights, duties and responsibilities such as the right to education, the right to political participation, the right to life, the duty to protect the environment, the right to respect, the right to freedom and security, the right to equality, and the right to freedom of religion and conscience, through the social studies course. It is quite remarkable that only female students talk about the right to education in the research. In the study, it was determined that the majority of foreign students did not take courses or courses that included citizenship rights, duties and responsibilities in their own country. In the study, the majority of foreign students stated that they did not have any problems in realizing their rights, duties and responsibilities in Turkey. However, some students, albeit a small number of them, stated that they have problems in using the right to property and health. Foreign students find the social studies course related to knowing the rights, duties and responsibilities of citizenship. Students state which rights they have acquired through this course. While this situation contradicts the study of Arslan (2014), it is similar to the study of Tatan (2016) and Özdemir (2018).

Foreign students stated that they learned the rights, duties and responsibilities of obeying the laws, paying taxes and doing military service in the social studies course. Students stated that they are aware of a wide range of rights, duties and responsibilities such as the right to education, the right to political participation, the right to life, the duty to protect the environment, the right to respect, the right to freedom and security, the right to equality, and the right to freedom of religion and conscience, through the social studies course. While this situation is similar to Özdemir's (2018) study, it contradicts Arslan's (2014) study. In the study, the majority of foreign students stated that they did not have any problems in realizing their rights, duties and responsibilities in Turkey.

However, some students, albeit a small number of them, stated that they have problems in using the right to property and health. In the study of Özçetin (2013), it is seen that the majority of the students are satisfied with studying in our country, and they do not have many problems in adapting to Turkish culture and in friendship relations. In Tatan's (2016) study, it was revealed that some of the students had problems in exercising their right to health and right to housing. The results of these studies in the literature are similar to the results obtained from this study. Foreign students state that they do not have any problems in knowing and using their citizenship rights, duties and responsibilities.

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ, ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ, MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ \*

## EXAMINING OF THE AUTONOMY BEHAVIORS, SELF-EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS THEIR PROFESSION

### Araştırma Makalesi

Esra ÜNLÜ<sup>1</sup>, Esra ÇAKAR ÖZKAN<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 28 Şubat 2023*

*Makale kabul tarihi : 24 Mayıs 2023*

#### Özet

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 8552 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinin merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 507 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', "Öğretmen Özerklik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma, betimsel bir araştırma niteliğinde olup nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin (aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra t-testi, ANOVA ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır ve analizler SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutum toplam puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada üç değişken arasındaki ilişki pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bulunmuştur. Üç değişken arasındaki ilişkinin zayıf çıkması alanyazında yer alan araştırmaların sonucu ile çelişmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özerklik, Öz Yeterlik, Tutum.

#### Abstract

The aim of the study is to examine the relationship between the secondary school teachers' autonomy behavior, self-efficacy beliefs and attitudes towards the profession. The universe of the research is composed of 8552 teachers working in secondary schools in İzmir central districts in 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 507 teachers working in secondary schools in the central districts of İzmir and participating in the research voluntarily. In the research, "Personal Information Form", "Teacher Autonomy Scale", "Teacher Self-efficacy Belief Scale" and "Attitude Scale towards Teaching Profession" were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), as well as t-test, ANOVA and correlation analyzes were used, and analyzes were done using the SPSS program. According to the findings, it was determined that the teachers who participated in the study had high total autonomy, self-efficacy and attitude towards the profession. In this study, where the relationship between teachers' autonomy, self-efficacy and attitudes towards the profession was examined, the relationship between the three variables was found to be positive, weak and significant. The weak relationship between the three variables contradicts the results of the studies in the literature.

**Keywords:** Autonomy, Self-Efficacy, Attitude.

\* Bu çalışma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Esra Çakar Özkan' ın danışmanlığında tamamlanan Esra Ünlü'nün Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir.

1 Bilim Uzmanı, esraunlu\_32@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4131-5485

2 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, esracakarsk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2913-8137



## GİRİŞ

Türkiye’de son zamanlarda eğitim alanında yapılan reformlarla birlikte eğitim kademelerinin tamamında programlar yenilenmiştir. Öğretim programlarında öğretmenin merkezde olduğu bir anlayış hakimken günümüzde yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin ön planda olduğu, öğrencilerin iş birliğine dayalı yaparak yaşayarak öğrendiği ve öğrencilerin merkezde olduğu etkinliklere yer verilmeye başlanmıştır. Bununla beraber öğretmenin bilgiyi aktarmasından çok öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerine katkı sağlamaya yönelik etkinlikler planlanmıştır (Gül, 2015; Karademir, 2013).

Türkiye’de eğitim noktasında gerçekleştirilmiş olan reformlarla beraber öğretmenlerin mesleki sorumluluklarında da artış yaşanmıştır. Öğretmenlerin artan sorumluluklarıyla beraber öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla söz sahibi olmaları ve özerk hareket etmeleri söz konusu olmuştur (Eurydice, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri olan öğretmen özerkliği “öğretimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi sürecinde öğretmenlerin söz sahibi olması” (Friedman, 1999, s.72) ya da “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması” (Bümen, 2019, s.178) olarak ifade edilmektedir. Özerk bir öğretmenin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dikkat ederek onların ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinlikler düzenleyerek dersin içeriğini, derste kullanacak olduğu materyalleri belirleyeceği düşünülmektedir. Bu şekilde öğrencilerin özerkliklerine de fayda sağlayacağına inanılmaktadır. Tedmem (2016) raporunda, öğretmenlerin özerklik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmede öğretmenin özerkliği kadar öz yeterliğinin ve mesleğe yönelik tutumunun da önemli olduğu düşünülmektedir (Eroğlu, 2013). Öğretmenin mesleki anlamda bilgi ve becerisinin gelişmesinde, görevini ve sorumluluklarını yerine getirebilmesinde, yaratıcı davranışlarını geliştirebilmesinde özerkliği ve öz yeterliği arasındaki ilişki önemli görülmüştür. Güvenç (2011) öğretmenin öz yeterliğinin, öğretmen özerkliği üzerinde etkisinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlik inancının düşük olduğu öğretmenlerin özerklik algılarının da olumsuz yönde etkileeneceğine inanılmakta ve dolaylı olarak öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özelliklerini de etkileyeceği belirtilmektedir (Ayrıl vd., 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşmasında öğretmen özerkliği kavramıyla ilişkili olan öğretmen öz yeterliği de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı “öğretmenlerin sahip olduğu becerilerle eğitimde istenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirmeye yönelik yargısı” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s.783) olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik inancının olumlu olduğu öğretmenlerin yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanabilme noktasında daha az sorun yaşadıkları, sınıf yönetim süreçlerine fazla müdahalede bulunmadıkları ve karşılaşmış oldukları problemleri çözme noktasında daha kararlı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Hoy & Spero, 2005, akt. Özerkan, 2007). Kısaca öğretmenlerin öz yeterlik inancının, onların öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinliklerini, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik anlamda başarılarını etkileme noktasında önemli olduğu belirtilmektedir (Hoy, 2000; Sünbül ve Arslan, 2006). Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenlerin öğrenenlerini duyuşsal, sosyal ve akademik açıdan etkileyeceği düşünülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Öğretmenlerin sınıf içinde kullanacak oldukları etkinliklerle ilgili tercih etmiş oldukları yöntem ve stratejilerini, sınıf yönetimi becerilerini ve sınıf içindeki kararlarını, inanç ve tutumlarının etkilediği ifade edilmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının nitelikli bir öğrenme ortamının meydana gelmesinde ve öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (örn. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000). Aynı zamanda özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik ilgi ve isteklerinin daha fazla olduğunu ortaya koyan sonuçlar bulunmaktadır (Pearson & Hall, 1993). Kısaca öğretmenlerin özerklik davranışları ve mesleğe yönelik tutumları arasında önemli bir ilişki olduğu



söylenbilir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve öz yeterlik inançlarının yanı sıra mesleklerine yönelik tutumlarının da önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumu öğretim sürecini, öğrenciyi ve sınıf atmosferini etkileyen anlayış olarak ifade edilmektedir (Güneyli ve Aslan, 2009). Öğretmen davranışlarını ve sınıfın atmosferini etkileyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde, öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan ilişkinin niteliğinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde de etkili olacağı düşünüldüğü için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları önemli görülmüştür (N. Semerci ve Semerci, 2004; Özgür, 1994).

Türk alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin özerklik davranışlarını, öz yeterlik inançlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını bir arada ele alan ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olmadığı söylenebilir. Yapılan bu çalışma ile alanyazında var olan bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi kararları ve uygulamaları üzerinde etkili olan, nitelikli öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülen bu üç değişken arasındaki ilişki ortaya konularak eğitim uygulamaları, politikaları ve öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerine yön verilebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin özerkliği (Çolak, 2016; Gül, 2015; Koçoğlu, 2017), öz yeterliğini (Belgi, 2016; Çiftci, 2016; Kaçar, 2016; Karamehmetoğlu, 2017; Kızırmak, 2017), tutumlarını (Cebeci, 2016; Jameel, 2017; Kandemir, 2016), tutum ve öz yeterliklerini (Doğan, 2013; Tufan, 2016), özerklik ve öz yeterliklerini (Güvenç, 2011; Sökmen, 2018) bir arada ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma ile alanyazında var olan bu boşluğun doldurulabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bir öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında özerkliği, mesleğe yönelik tutumu ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişki düzeyinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranış, öz yeterlik inanç ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruya yanıt aranmıştır:

Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Betimsel bir araştırma niteliğinde olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel (correlational) araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği araştırma modelidir (Karasar, 2009). Yapılan bu çalışmada açıklayıcı ilişkisel desen temele alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Çalışma 2020 yılından önce yapıldığı için etik kurul izni alınmamıştır.

### **Çalışma grubu**

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 8552 öğretmenden oluşurken araştırmanın örnekleme ise İzmir ilinin merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan uygun

örnekleme yöntemi (Fraenkel & Wallen, 2006) ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 507 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 333'ü (%59,1) kadınlardan 174'ü (%40,9) ise erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 121'inin (%23,9) 6-10 yıl, 83'ünün (%16,4) 16-20 yıl, 65'inin (%12,8) 21 yıl ve üzeri görev yaptığı 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında görev yapanların sayısının ise birbirine eşit olduğu belirlenmiştir. 13 farklı branştan öğretmenin katıldığı araştırmada matematik 83 (%16,4) kişiyle katılımın en fazla olduğu branş iken özel eğitim 7 (%1,4) kişiyle katılımın en az olduğu branş olarak belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda ortaokul öğretmenlerinin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemeye yönelik cinsiyet, branş ve kıdem gibi demografik özelliklere cevap aranan bağımsız değişkenlere yer verilmiştir.

*Öğretmen Özerklik Ölçeği:* Araştırmada Ulaş ve Aksu'nun (2015) geliştirmiş olduğu ve 18 maddenin bulunduğu "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda eğitim programlarıyla ilgili karar verme özerkliği, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktör olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla .86, .91 ve .80 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Ulaş ve Aksu, 2015).

Çalışma kapsamında öğretmen özerklik ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, eğitim programı ile ilgili karar verme özerkliği ve ölçeğin geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .91, .88, .82 ve .92'dir. Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği:* Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt'un (2017) geliştirmiş olduğu 27 madde ve dört boyuttan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin boyutlarına ve geneline yönelik yapılan Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla akademik öz yeterlik alt boyutu için .75, mesleki öz yeterlik alt boyutu için .86, sosyal öz yeterlik alt boyutu için .88, entelektüel öz yeterlik alt boyutu için .87 hesaplanırken, ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma kapsamında öğretmen öz yeterlik ölçeğinin güvenirliğine yönelik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, entelektüel öz yeterlik ve ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .75, .87, .88, .84 ve .92'dir. Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu belirlenmiştir.

*Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği:* Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden faydalanılmıştır. Çetin'in (2003) öğretmen adaylarıyla geliştirmiş olduğu ölçeği Demir (2016) öğretmenlere yönelik uyarlamıştır. 32 maddenin yer aldığı ölçek Sevgi, Tatmin ve Değer olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunurken, alt boyutlara yönelik hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .81 ve üzerinde bulunmuştur.

Çalışma kapsamında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre sevgi, tatmin, değer boyutları ve ölçeğin tamamına yönelik hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .93, .88, .83 ve .93'tür. Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Verileri toplamaya başlamadan önce ölçekleri geliştirmiş olan yazarlardan ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden kullanım ve uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Mart, Nisan ve Mayıs ayı içerisinde İzmir il merkezinde yer alan okullardaki gönüllü olan öğretmenlere ölçekler dağıtılmış ve tamamlamaları beklenmiştir. Genel olarak bir hafta içinde doldurulan formlar okullardan geri alınmasına rağmen bütün formların araştırmacıya geri dönüşü haziran ayını bulmuştur.

Araştırmanın değişkenlerine yönelik normallik varsayımı Kolmogrov-Smirnov ve Shaphiro Wilk testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca değişkenlerin uç değerlerine yönelik analiz yapılarak çarpıklık-basıklık değerlerini ele alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  aralığında olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Verilerin normal dağılmasından dolayı veriler analiz edilirken parametrik testlerden faydalanılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Pearson Korelasyon Analizi verilerin analizinde kullanılmıştır. Analiz için SPSS 25 paket programı kullanılırken, analizlerin anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemin yanıtlanmasına yönelik ilk olarak öğretmenlerinin özerklik algıları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

| Boyutlar  | X    | Ss   |
|---|------|------|
| Eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği | 3.22 | 1.00 |
| Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği             | 3.78 | .77  |
| Mesleki gelişim özerkliği                           | 2.29 | 1.10 |
| Genel özerklik (Toplam)                             | 3.35 | .73  |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda sahip olduğu özerklik algısının en yüksek düzeyde olduğu bulunurken ( $\bar{x} = 3.78$ ,  $SS=0.77$ ), öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algısının ise eğitim programı ile ilgili karar verme ve öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur ( $\bar{x} = 2.29$ ,  $SS=1.10$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeğinin boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

| Boyutlar                          | X    | Ss  |
|-----------------------------------|------|-----|
| Akademik öz yeterlik inancı       | 4.50 | .51 |
| Mesleki öz yeterlik inancı        | 4.61 | .45 |
| Sosyal öz yeterlik inancı         | 4.48 | .56 |
| Entelektüel öz yeterlik inancı    | 4.19 | .61 |
| Genel öz yeterlik inancı (Toplam) | 4.47 | .43 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inanç düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir. Fakat en yüksek düzeyde olduğu boyut, mesleki öz yeterlik inancı ( $\bar{x} = 4.61$ ,  $SS=0.45$ ) boyutuyken, entelektüel öz yeterlik inancı düzeylerinin diğer boyutlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir ( $\bar{x} = 4.19$ ,  $SS=.61$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

| Boyutlar                       | X    | Ss  |
|--------------------------------|------|-----|
| Sevgi                          | 3.77 | .91 |
| Tatmin                         | 4.17 | .72 |
| Değer                          | 4.55 | .55 |
| Mesleğe yönelik tutum (Toplam) | 4.14 | .62 |

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde değer boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ( $\bar{x}=4.55$ ,  $SS=0.55$ ), sevgi boyutunda mesleğe yönelik tutumlarının ise tatmin ve değer boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=3.77$ ,  $SS=0.91$ ).

Son olarak ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Öğretmen Özerklik Boyutları ile Öz Yeterlik ve Mesleğe Yönelik Tutum Boyutları Arasındaki İlişkiler (n=507)

|                             |   | Öğretmen öz yeterlik inancı |                     |                    |                         | Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum |        |       |              |       |
|-----------------------------|---|-----------------------------|---------------------|--------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------|-------|--------------|-------|
|                             |   | Akademik öz yeterlik        | Mesleki öz yeterlik | Sosyal öz yeterlik | Entelektüel öz yeterlik | Sevgi                               | Tatmin | Değer | Toplam tutum |       |
| Öğretmen özerkliği          | Eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği | r                           | .37**               | .52*               | .51                     | .60                                 | .22**  | .08   | .05          | .15** |
|                             |   | p                           | .00                 | .04                | .25                     | .17                                 | .00    | .06   | .25          | .00   |
|                             | Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği             | r                           | .11*                | .16**              | .14**                   | .13**                               | .27**  | .19   | .25**        | .28** |
|                             |   | p                           | .01                 | .00                | .00                     | .00                                 | .00    | .00   | .00          | .00   |
|                             | Mesleki gelişim özerkliği                           | r                           | .05                 | .01                | .03                     | .06                                 | .11*   | -.08  | -.02         | .01   |
|                             |   | p                           | .26                 | .76                | .42                     | .22                                 | .01    | .08   | .70          | .88   |
| Öğretmen öz yeterlik inancı | Akademik öz yeterlik                                | r                           |                     |                    |                         | .27**                               | .26**  | .21** | .30**        |       |
|                             |   | p                           |                     |                    |                         | .00                                 | .00    | .00   | .00          |       |
|                             | Mesleki öz yeterlik                                 | r                           |                     |                    |                         | .40**                               | .33**  | .40** | .44**        |       |
|                             |   | p                           |                     |                    |                         | .00                                 | .00    | .00   | .00          |       |
|                             | Sosyal öz yeterlik                                  | r                           |                     |                    |                         | .28**                               | .25**  | .27** | .32**        |       |
|                             |   | p                           |                     |                    |                         | .00                                 | .00    | .00   | .00          |       |
| Öğretmen öz yeterlik inancı | Entelektüel öz yeterlik                             | r                           |                     |                    |                         | .14**                               | .12**  | .23** | .18**        |       |
|                             |   | p                           |                     |                    |                         | .00                                 | .00    | .00   | .00          |       |

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

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelediğimizde öğretmen özerkliğinin alt boyutları arasında yer alan eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutuyla akademik öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ), mesleki öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.52$ ,  $p<.05$ ), sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir

ilişki ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) olduğu belirlenmiştir. Eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutu ve akademik öz yeterlik alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.14$ ) dikkate alındığında akademik öz yeterlikteki varyansın (değişkenliğin) %14'ü, eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutu ve mesleki öz yeterlik alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.14$ ) dikkate alındığında mesleki öz yeterlikteki varyansın (değişkenliğin) %27'si, eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutu ve sevgi alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.05$ ) dikkate alındığında sevgi alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %5'i ve son olarak eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutu ve mesleğe yönelik toplam tutum puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.02$ ) dikkate alındığında mesleğe yönelik toplam tutum puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %2'si eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği algularından kaynaklanmaktadır.

Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutuyla akademik öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ), mesleki öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ), sosyal öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ), sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ), değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ) ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve akademik öz yeterlik alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.01$ ) dikkate alındığında akademik öz yeterlikteki varyansın (değişkenliğin) %1'i, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve mesleki öz yeterlik alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.03$ ) dikkate alındığında mesleki öz yeterlikteki varyansın (değişkenliğin) %3'ü, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve sosyal öz yeterlik alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.02$ ) dikkate alındığında sosyal öz yeterlikteki varyansın (değişkenliğin) %2'si, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve sevgi alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.07$ ) dikkate alındığında sevgi puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve değer alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.06$ ) dikkate alındığında değer puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %6'sı ve son olarak öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ve mesleğe yönelik toplam tutum puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.08$ ) dikkate alındığında mesleğe yönelik toplam tutum puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %8'i öğretimi planlama ve uygulama özerkliği algularından kaynaklanmaktadır.

Mesleki gelişim özerkliği alt boyutuyla sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ve sevgi alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.01$ ) dikkate alındığında sevgi puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %1'i mesleki gelişim özerkliği algularından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan akademik öz yeterlik alt boyutu ile mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ), tatmin alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ), değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ) ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. Akademik öz yeterlik alt boyutu ve sevgi alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.07$ ) dikkate alındığında sevgi alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, akademik öz yeterlik alt boyutu ve tatmin alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.07$ ) dikkate alındığında tatmin alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, akademik öz yeterlik alt boyutu ve değer alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.04$ ) dikkate alındığında değer alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %4'ü ve akademik öz yeterlik alt boyutu ve mesleğe yönelik toplam tutum puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.09$ ) dikkate alındığında mesleğe yönelik toplam tutum puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %9'u öğretmenlerin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinden kaynaklanmaktadır.



Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ile *mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.33$ ,  $p<.01$ ), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.44$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. *Mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.16$ ) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 16'sı, *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.11$ ) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %11'i, *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.16$ ) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 16'sı ve *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.19$ ) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 19'u öğretmenlerin *mesleki öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ile *mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. *Sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.08$ ) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 8'i, *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.06$ ) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 6'sı, *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.07$ ) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 7'si ve *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.10$ ) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 10'u öğretmenlerin *sosyal öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ile *mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. *Entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.02$ ) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 2'si, *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.01$ ) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 1'si, *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.05$ ) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 5'i ve *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.03$ ) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 3'ü öğretmenlerin *entelektüel öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik algısının, öğretimi planlama ve uygulama boyutunda en yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algılarının ise öğretimi planlama ve uygulama özerkliği boyutu ve eğitim programı ile ilgili karar verme özerkliği boyutundan daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Can'ın (2019) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenlerin en çok öğretimi planlama ve uygulama boyutunda kendilerini özerk hissettikleri ortaya konmuştur. Öğretimi planlama ve uygulama boyutuna yönelik puanın diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmasında öğretmenlerin öğretme süreci ve sınıf yönetimi konularında kendi kararlarını vermek istemeleri,



derste kullanacak oldukları yöntem ve teknikleri seçebilmeleri ve öğrencileri değerlendirme noktasında kendilerini daha serbest hissettikleri söylenebilir. Çelik'in (2016) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda özerkliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Bümen, Çakar ve Yıldız'a (2014) göre Türkiye' de merkezi eğitim sistemine bağlı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nun geliştirmiş olduğu öğretim programlarını uygulanma noktasında öğretmenlerin, bireysel deneyimlerini ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak değişiklik yaptığı ileri sürülmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin resmi programa yönelik nasıl bir değişiklik yaptıkları ve programda yer alan öğrenme hedeflerinin ne kadarını uygulayıp uygulamadıkları bilinmemektedir (Canbolat, 2020). Ancak alanyazını incelediğimizde, araştırma bulgularından farklı olarak Öztürk (2012) eğitim programı ile ilgili karar verme boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih yapma ve karar vermelerinin oldukça sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir (Can, 2019; Çelik, 2016). Türkiye' de mesleki gelişimle ilgili faaliyetlerin merkezi olarak belirlenmesinden (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014) dolayı öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda kendilerini daha az özerk hissettikleri söylenebilir. Can'ın (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda özerklik algılarının en düşük olmasını, Türkiye' de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi aşamasında eğitimin yapılacağı zaman, mekân, eğitimi verecek olan birey ve eğitimin verileceği konu hakkında görüşünün alınmayıp merkezi olarak yapılmasına bağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özerklik düzeylerini yüksek bulan çalışmalar (Bayat, 2019; Bayat ve Akbaba, 2022; Bozkurt ve Kara, 2022; Esen, 2023; Sökmen, 2018) olduğu gibi Güvenç'in (2011) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenlerin sahip oldukları genel özerklik puanlarının orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Demir, 2023).

Eğitim sistemimizde var olan kısıtlamalara rağmen, yapılan bu araştırma öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili konularda aktif rol aldıkları ve sorumluluk alabildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarının sınıf ortamında yaratıcı uygulamalara yer vermeleri ve öğrencilerin başarılarının artması (Aryal vd., 2014) gibi olumlu sonuçlarının olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat mesleki öz yeterlik inancının en yüksek olduğu, entelektüel öz yeterlik inancının ise diğer boyutlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Çetinkaya, 2019; Emre, 2017; Işık, 2022; Kubilay, 2022; Sökmen, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Genel olarak öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalardan farklı olarak Kasap'ın (2012) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının orta seviyede olduğu ortaya konmuştur (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Dağ, 2022).

Öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu öğretmenler öz yeterlik düzeyinin düşük olduğu öğretmenlere göre yapmış oldukları işlerde kendilerine daha fazla güven duyduklarını belirtmişlerdir (Belgi, 2016). Kiremit (2006) ise öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, dersleri etkin ve verimli geçirme noktasında sorun yaşayacaklarını ifade etmektedir. Genel anlamda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek bulunmasında öğretmenlerin almış oldukları eğitimin, var olan bilgi ve becerilerinin, kullanmış oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin, sosyal ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu fakat değer boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sevgi boyutunda mesleğe yönelik tutum puanlarının tatmin ve değer boyutlarından

daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğine yönelik tutum puanlarının genel anlamda yüksek olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Demir, 2016; Küçük, 2012; Şahin, 2015). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olması mesleklerini isteyerek seçtiklerini ve bu durumun mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların aksine Tanrıverdi (2008) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının nötr olduğunu ortaya koymuştur. Jameel' in (2017) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde ancak yüksek düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Korkmaz ve Sadık, 2011; Dağ, 2022). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının düşük çıkması mesleklerine gerekli özeni göstermedikleri, ilgi ve isteklerinin düşük olduğu, kendilerini mesleki anlamda yeterli görmedikleri şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerkliği alt boyutu olan eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği alt boyutuyla akademik öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, mesleki öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki, sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ile akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik alt boyutları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutuyla sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutu olan akademik öz yeterlik alt boyutu ile mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, tatmin alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan mesleki öz yeterlik alt boyutu ile mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, tatmin alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan sosyal öz yeterlik alt boyutu ile mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, tatmin alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan entelektüel öz yeterlik alt boyutu ile mesleğe yönelik tutumun alt boyutu olan sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, tatmin alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, değer alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve mesleğe yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, üç değişken arasındaki ilişkinin zayıf çıkması alanyazında var olan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bu farklılığa öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik kullanılan ölçme araçlarının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Veri toplama aşamasında öğretmenlerin veri toplama araçlarında bulunan maddeleri cevaplama süresi üzerinde araştırmacının kontrolünün olmaması, veri toplama araçlarında var olan maddelerden ayrıntılı bilgi elde edilmemesi ve yüzeysel bilgi elde edilmiş olması (Cemaloğlu, 2014) çalışmanın üç değişkeni arasındaki ilişkinin zayıf bulunmasında etkili olabilir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinin yanında nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanılarak karma yöntem kullanılabilir. Ancak bu çalışmada çok sayıda öğretmene daha kolay uygulanabilir olmasından dolayı likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Baltacı (2017) yapmış olduğu çalışmada öz yeterlik boyutları ile mesleğe yönelik tutum arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Emre (2017) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının onların mesleğe yönelik tutum düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur (Doğan, 2013). İpek ve Camadan (2012) öğretmenlerin tutum düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sökmen (2018) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Güvenç, 2011; Sökmen ve Kılıç 2019). Karabacak (2014) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttığında, özerklik düzeylerinin de artması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik davranışları alt boyutları, öz yeterlik inancı alt boyutları ve mesleğe yönelik tutumları arasında olumlu düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bununla beraber öğretmenlerin sınıf içinde karar almaları ve uygulamaları üzerinde etkili olan, nitelikli öğrenme ortamının oluşturulmasını etkileyen ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülen bu değişkenler arasındaki ilişkilerin dikkate alınması önemli görülmektedir. Nitekim bu üç değişken öğretmenlerin niteliğini arttırmada önemli faktörler olarak değerlendirilmeli ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim hizmetlerinin, eğitim uygulamalarının ve politikalarının birer belirleyicisi olarak ele alınmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeyleri ile özerklik düzeylerini bir arada ele alan çalışmaların az sayıda olduğu söylenebilir. Farklı örneklem gruplarıyla ve daha detaylı bilgi elde edebilmek için nitel araştırma yöntemine uygun araştırmalar yapılarak bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konabilir. Bu yönde yapılacak çalışmaların alanyazındaki boşluğu doldurulabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-61.
- Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Atıf Bayat, E., & Akbaba, A. (2022). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında-ki ilişki. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(33), 16-38.

- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Can, M. T. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 1-31. DOI: 10.15390/EB.2020.7833
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cebeci, B. (2016). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 131-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education 6th edition*. London: Routledge.
- Çelik, S. (2016). *Resmî liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz (Genel) lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dağ, R. (2022). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Demir, C. G. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin Mesleki Özerklikleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213).
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Emre, Ş. C. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.



- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Esen, D. (2023). Hizmetkar liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 55-86.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel R. J. & Wallen E. N. (2006) *Eğitimde araştırma nasıl tasarlanır ve değerlendirilir*. McGraw-Hill, New York.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gül, F. Ö. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313-319.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Hoy, A. W. (2000, Nisan). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İpek, C. & Camadan, F. (2012). Primary teachers' and primary pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1206 - 1216.
- Jameel, J. R. (2017). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Erbil il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karabacak, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, F. S. (2016). *Gaziantep ili Araban ilçesindeki ilköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 121-138.
- Kubilay, F. (2022). Yönetici-öğretmen iş birliği ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 350-372.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2685.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgür, F. N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Bozkurt, B. ve Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 628-644.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Journal of Social Science*, 14(1) 137-146.
- Sökmen Y. ve Kılıç D. (2019). The relationship between primary school teachers’ self- efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709 -721.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Şahin, K. M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tedmem (2016). *Eğitimde özerklik üzerine*. <https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine-sayfasından-erişilmiştir>.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulaş, J. & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.



## EXTENDED SUMMARY

While fulfilling the responsibilities imposed on the teacher by the constructivist approach, it is thought that the teacher's self-efficacy and attitude towards the profession are as important as the autonomy of the teacher (Eroğlu, 2013). The relationship between the autonomy of and self-efficacy of the teacher is deemed crucial for the development of the teacher's professional knowledge and skills, the fulfillment of his duties and responsibilities, and the development of his creative behaviors. Güvenç (2011) states that the effect of teacher's self-efficacy on teacher autonomy is important. It is believed that teachers' perceptions of autonomy with low-level of self-efficacy beliefs will also be negatively affected, and implicitly, it is stated that it will also affect students' achievements and affective characteristics (Ayril et al., 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Teacher self-efficacy, which is associated with the concept of teacher autonomy, becomes a significant variable in the enhancement of an effective learning-teaching environment.

It is stated that the beliefs and attitudes of teachers impact their classroom management skills, their decisions in the classroom, and their methods and strategies which the teachers preferred based on their classroom activities (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011). When the literature is explored, it is mentioned that the self-efficacy beliefs of and the attitudes of teachers towards the profession have a positive effect on the formation of a qualified learning environment and on the cognitive and affective learning of learners (eg Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000). At the same time, in the literature, there are results that teachers with a high-level of autonomy have more interest and desire towards their professions (Pearson & Hall, 1993). In short, there is likely an important relationship between teachers' autonomy behaviors and their attitudes towards the profession. In addition to the autonomy behaviors and self-efficacy beliefs of teachers, teachers' attitudes towards their professions are also considered to be a crucial variable.

This study aimed to explore the autonomy behavior, self-efficacy belief and attitude levels of secondary school teachers and to examine the relationship between secondary school teachers' autonomy behaviors, self-efficacy beliefs and attitudes toward the profession. Considering the main purpose of the study, the following research question was answered:

- Is there a significant relationship between secondary school teachers' autonomy behaviors, self-efficacy beliefs and attitudes toward the profession?

In this descriptive research, the correlational research model, which is among the quantitative research methods, was utilized. Correlational research is a research model in which the relationships between two or more variables are investigated without using any intervention on the variables (Karasar, 2009). This study used explanatory relational design as base.

The population of this research consists of 8552 teachers working in secondary schools affiliated to the central districts of Izmir in the academic year of 2017-2018. The research sample was 507 of 8552 teachers. These 507 teachers were voluntary to participate in this study, and they were selected using the convenient sampling method, which is among the non-random sampling methods, (Fraenkel & Wallen, 2006). 333 (59.1%) of the participants are women, and 174 (40.9%) are men. In addition, 121 of the participants (23.9%) have teaching experience for 6-10 years, 83 of those (16.4%) for 16-20 years, 65 of those (12.8%) for 21 years or more. It was found that the number of participants who worked for 1-5 years and 11-15 years was equal to each other. This study consists of teachers working from 13 different fields. The participation of mathematics teachers was the highest with 83 (16.4%), while the participation of special education teachers was the least with 7 (1.4%).

To collect data for this study, the Personal Information Form created by the researcher, which includes independent variables related to demographic characteristics such as gender, subject, and seniority to determine whether these variables affect the autonomy, self-efficacy and attitude levels of middle school teachers was utilized. Also, the "Teacher Self-Efficacy Scale", which developed by Ulaş and Aksu (2015), including 18 items and consisting of three dimensions, "Teacher Self-Efficacy Scale",

which consists of 27 items and four dimensions, developed by Çolak, Yorulmaz and Altınkurt (2017), and "Attitude Scale toward the Teaching Profession", developed by Demir (2016), consisting of 32 items and three dimensions were used.

The normality assumption for the variables of the study was analyzed using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk tests. In addition, by analyzing the outliers of the variables, the skewness-kurtosis values were discussed. It was determined that the skewness and kurtosis values were between  $\pm 1.50$ . In studies conducted in the field of social sciences, the skewness and kurtosis values in the range of  $\pm 1.50$  are interpreted as the normal distribution of the data (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Due to the normal distribution of the data, parametric tests were utilized while analyzing the data. Unrelated samples t-test, one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) for unrelated samples and Pearson Correlation Analysis were used in the analysis of the data. While the SPSS 25 package program was used for the analysis, the significance level of the analysis was 0.05.

It was found that, in the planning and implementing teaching phase, the autonomy perception of the participants was at the highest level ( $\bar{x} = 3.78$ ,  $SD = 0.77$ ), while the perception of professional development autonomy was at a lower level ( $\bar{x} = 2.29$ ,  $SD = 1.10$ ). It was reached a result that when the attitude levels of teachers towards the teaching profession were examined, the value dimension was higher than the other dimensions ( $\bar{x} = 4.55$ ,  $SD = 0.55$ ), and their attitudes towards the profession were lower in the love dimension ( $\bar{x} = 3.77$ ,  $SD = 0.91$ ). In this study, in which the relationships among teachers' autonomy, self-efficacy and attitudes towards profession was examined, the relationships between three variables was found to be positive, weak and significant. The finding of this study, which is the weak relationships between three variables, is different from the results of existing research in the literature. It is thought that the measurement tools used to determine teachers' autonomy, self-efficacy and attitudes towards the profession may cause this difference.

There is a weak relationship between the three variables of the study. This might be because, in the data collection phase, the researcher has no control over the response time of the teachers while the teachers answer the items in the data collection tools. Also, other reasons might be that detailed information was not obtained from the items in the data collection tools, and superficial information was obtained (Cemaloğlu, 2014). In this study, mixed methodology including qualitative and quantitative methods could have been used. However, in this study, the Likert type scale was utilized because it can be applied more easily to many participants.

When the literature is examined, it can be said that there are few studies dealing with both teachers' attitude levels towards the profession and their autonomy levels at the same time. When the literature is examined, it can be said that there are few studies dealing with both teachers' attitude levels towards the profession and their autonomy levels at the same time. The relationships between the variables can be revealed by conducting research with different sample groups and using the qualitative research method in order to obtain more detailed information. Thus, it is thought that further studies in this field can fill the gap in the literature.

# SINDIRIM SİSTEMİ ÜNİTESİNE YÖNELİK BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

## DEVELOPMENT OF A ACHIEVEMENT TEST FOR THE DIGESTIVE SYSTEM UNIT: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

### Araştırma Makalesi

Gürcü Ebru ÖZKILIÇ<sup>1</sup>, Oktay BEKTAŞ<sup>2</sup> ve Melek KARACA<sup>3</sup>

*Makale gönderim tarihi: 19 Mart 2023*

*Makale kabul tarihi : 24 Mayıs 2023*

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin altıncı sınıf "Sindirim Sistemi" konusundaki öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik geçerlik ve güvenilirlik kontrolleri yapılmış, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirmektir. Çalışma nicel araştırmanın tarama desenine göre yapılandırılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa İli Siverek ilçesinde altıncı sınıfta öğrenim gören 229 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Testin kapsam geçerliği için kazanımlar belirlenmiş, kazanımlardan 44 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Test bir ölçme değerlendirme uzmanına, beş fen bilimleri öğretmenine, bir biyoloji uzmanına, üç Türkçe öğretmenine, bir fen eğitimi alanında akademisyen olmak üzere toplamda 11 uzmanın görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği kontrol edilmiştir. Testteki soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış; soruların güçlüğü kolay, orta, zor olduğu, ayırt ediciliğinin ise çok iyi olduğu görülmüştür. Veri analizinde Factor programı, MS Excel 2020 ve SPSS.25 paket programları kullanılmıştır. Yapı geçerliği için AFA ve DFA aynı örneklem üzerinde uygulanmıştır. Geliştirilen başarı testi, KR-20 (Kuder-Richardson 20) güvenilirlik katsayısı 0,84 olan 16 soruluk geçerlik ve güvenilirliği kontrol edilmiş bir başarı testidir. Geliştirilen teste açık uçlu sorular eklenip iki aşamalı şekilde kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı testi, Geçerlik, Güvenirlik, Sindirim sistemi

#### Abstract

The aim of this study is to develop an achievement test consisting of multiple-choice questions with validity and reliability in order to measure the learning levels of middle school students in the sixth grade "Digestive System". The study was structured according to the screening design of quantitative research. In the second semester of the 2020-2021 academic year, 229 sixth grade students in the Siverek district of Şanlıurfa constitute the sample of the research. For the content validity of the test, the gains were determined, and a question pool consisting of 44 multiple-choice questions was created from the objectives. Content validity was ensured by submitting the test to a total of 11 experts, including one assessment and evaluation expert, five science teachers, one biology expert, three Turkish teachers, and one academician in the field of science education. The item difficulty and item discrimination indexes of the questions in the test were calculated, and it was seen that the difficulty of the questions was easy, medium, difficult, and the discrimination was very good. Factor program, MS Excel 2020 and SPSS.25 package programs were used in data analysis. For construct validity, EFA and CFA were applied on the same sample. The test KR-20 (Kuder-Richardson 20) is an achievement test of 16 questions with a reliability coefficient of 0.84 with validity and reliability. Open-ended questions can be added to the developed test and it can be used in two stages.

**Keywords:** Achievement test, Validity, Reliability, Digestive system

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ebru.fnc.91@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6797-3497

<sup>2</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2562-2864

<sup>3</sup> Bağımsız Araştırmacı, melekkaraca38@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6957-5932

## GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme kavramları eğitim öğretimin olduğu her dönemde ihtiyaç duyulan ayrılmaz bir parçası, dolayısıyla üzerinde durulması gereken önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir eğitim öğretim sürecinden bahsetmek mümkün değildir (Başol, 2015). Örneğin, bireylere uygulanan testteki bilgilerin o bireyde olup olmadığı ancak bir ölçme aracı sayesinde öğrenilebilir. Öğrencinin fen bilimleri dersindeki başarısını gözüne, yüzüne bakarak sadece fiziksel olarak doğrudan anlamak mümkün değildir. Akademik anlamda başarılı öğrenciyi başarısız öğrenciden ayırırken de yine mutlaka bir ölçme aracına ihtiyaç duyarız (Baştürk, 2014). Doğrudan ölçülemeyen durumların varlığı, ölçme ve değerlendirmenin eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Ölçme; sayı ve semboller kullanılarak kişilerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığını gözlemlemek, eğer bu özelliklere sahipse ne kadarına sahip olduğunu, sahiplik ölçüsünü ifade etme durumunu gösterir (Taşkaya ve Meydan, 2012). Değerlendirme ise ölçme sürecindeki amaçlara eğitim öğretim sürecinde ne kadar ulaşıldığının bir nişanesi, süreçte kullanılan öğelerin işleyip işlemediğinin bir ölçüsü varsa işlemeyen noktaların açığa çıkarılmasını sağlayan karar verme sürecidir (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden bağımsız düşünülemez olup ölçmeyi anlamlı kılan öğe değerlendirmedir (Baştürk, 2014). Ölçme ve değerlendirme ders kapsamında düşünüldüğünde dersin farklı bölümlerinde de kullanılır. Örneğin; okullarda derste anlatılacak konuya geçmeden önce öğrencilerin hazırbulunmuşluklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca dersin başlangıcında, konunun girişinde ön bilgilerini görebilmek için kullanılabilir. Öğretim süreci devam ederken öğrencinin süreç boyunca o dersten ne kadar verim aldığını görmek amaçlı da kullanılabilir. Eğitim öğretimin her basamağında yapılan farklı tür sınavlarda kullanım alanlarından (Özçelik, 1998). Öğrenciye, “Verilen bilginin ne kadarını öğrettik?” sorusunun cevabı, ölçme ve değerlendirme kapsamında ele alınır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ölçme kavramı hayatın her aşamasında var olmakla birlikte aynı zamanda uzun yıllardır kullanılan köklü bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Gönen vd., 2011).

Ölçme işleminde bireylerin veya nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığını gözlemlerken, gözlemlere bazen hatalar karışabilir ve bu hata nedeniyle gözlenen bir özelliğin gerçek durumu yansıtılmayabilir. Bu durumda gerçek değer tahmin edilmeye çalışılır (Çelen, 2008). Klasik test teorisi rehber alınarak bu gerçek değerden sapabilecek hatalar için Spearman-Brown yöntemi kullanılmıştır (Baykul, 2015). Bu noktada tahminleri yapabilmek için bazı istatistiksel kuramlar karşımıza çıkmaktadır (Baykul, 2015). İki önemli kuram mevcuttur (Çelen, 2008). Bu kuramlardan biri “*Klasik Test Kuramı*” iken, diğeri “*Madde Tepki Kuramı*”dır. (Çelen ve Aybek, 2013). Klasik test kuramında ölçülmek istenen özelliğin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi söz konusudur (Çelen, 2008). Aynı zamanda klasik test kuramında öğrencinin başarısı ölçülürken, her soruya verilen doğru cevaplar toplanır. Madde tepki kuramında ise toplama işlemi yapılmaz. Sebebi her soru bazında düşünüldüğünde, soruların her birinin hesaplanan toplam puan için katkısının eşit olmamasıdır. Klasik test kuramında var olan çeldiriciler eşit oranda etkileme sağlarken, madde tepki kuramında çeldiriciler doğru cevapla ilgili, doğru cevaba yakınlığı ile alakalı sıralama mevcuttur. İki kuram için de ortak varsayımlar bulunmaktadır. Örneğin, iki kuramda da bir maddeye verilen cevap diğer maddeleri etkilemez. Ya da iki kuram da testin ölçmeye çalıştığı özelliği ölçer. İki kuram da normallik varsayımını karşılar. Kısaca iki kuramın özellikleri ele alınıp, çalışmada referans alınması bakımından değerlendirildiğinde bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Test geliştirme süreçlerinde klasik test kuramının madde tepki kuramına göre daha yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Literatürde birbirine üstünlükleri konusunda net bir karar bulunmamaktadır (Çelen ve Aybek, 2013; Çıtak Gözen, 2010). Mevcut çalışmada klasik test kuramı esas alınarak bir başarı testi geliştirilmeye çalışılmıştır. Sebebi, bütün çeldiriciler için doğru cevaptan eşit oranda farklılaşma kabul edilmiş olup taksonomi kavramı klasik test teorisine göre ortaya çıkarak çoktan seçmeli testler için özellikler belirlenmiştir.

Öğrenciye verilen bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını, anlaşıldıysa ne kadarının anlaşıldığını belirlemek için bazı ölçme araçları kullanılır. Bu ölçme araçlarından bazıları yazılı yoklamalar, boşluk doldurma, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testlerdir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Çoktan seçmeli testler, öğrenci başarısını ölçmek amaçlı öğrenciye belli bir süre verilerek, verilen bilgilerin ne kadarının anlaşılıp anlaşılmadığını görmek amaçlı seçeneklerden oluşan ve bu

seçeneklerden öğrencinin doğru olan cevabı bulması istenen test şeklidir. Çok sayıda soru sormaya uygundur. Günümüzde ekonomikliği nedeniyle çok fazla tercih edilen etkili bir şekilde yoklamaya olanak sağlayan önemli ölçme araçlarından biridir (İpek Akbulut ve Çepni, 2013). Ayrıca çoktan seçmeli testler, testler arasında en çok kullanılan özellikle geniş katılımcı kitlesinin olduğu durumlarda, bilişsel alanın farklı düzeylerinden soru sorulabilmesi, kısa sürede ölçülecek özelliğin ölçülebilmesi, objektif değerlendirmenin olması bakımından önemsenmektedir. Ayrıca hazırlanmasının kolay olması ve kapsam geçerliğinin yüksek olması açısından dünyada çok fazla tercih edilen bir ölçme aracı olarak görülmektedir (Anderson, 2003). Çoktan seçmeli testler Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede özellikle başarı testleri şeklinde sıklıkla kullanılmaktadır (İpek Akbulut ve Çepni, 2013; Akhter ve Bahoo 2015; Demir, vd., 2016; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2020; Narlı ve Baser 2008; Saraç, 2018; Saylan Kırmızıgül ve Kaya, 2019; Şerabatır, 2008). Özellikle uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkeler ve hatta uluslararası sınav olan PISA da dahil birçok sınavda çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır (PISA, 2018). Çoktan seçmeli testlerin tercih edilme nedenleri arasında özellikle çok fazla kişinin katıldığı ulusal düzeydeki sınavlarda uygulanabilirliğinin kolay olması gelmektedir. Ayrıca değerlendirmenin objektif olması, hızlı bir şekilde ölçülmek istenen özellikleri ölçme imkanı vermesi de tercih edilmesini artırmaktadır (Baştürk, 2014). Çoktan seçmeli testlerin avantajlarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin üst düzey bilişsel becerileri ölçme konusunda yetersiz kalmaktadır (Haladyna, 1997). Ayrıca şans başarısı ihtimali de mevcuttur. Hazırlanması sırasında uzmanlıkta gerektirmektedir (Baykul, 2015). Ancak sınırlılık durumları kontrol altına alınıp en aza indirgenebilir. Örneğin, kapsam geçerliğini sağlamak adına belirtke tablosu oluşturulabilir. Testin bir kaynaktan direkt alınması önenebilir. Seçeneklerin birbirine ipucu vermemesine dikkat edilebilir. Seçenekler birbirinden bağımsız oluşturulabilir. Maddelerin açık ve net bir şekilde açıklaması yapılabilir (Baykul, 2015). Bu çalışma kapsamında çoktan seçmeli testlerle ilgili yukarıda belirtilen bilimsel veriler göz önünde bulundurularak uygulanabilirliğinin kolay olması, ölçülmek istenen davranışı hızlı ve kolay bir şekilde ölçebilmesi, değerlendirmenin objektif olması gibi amaca hizmet etmesi bakımından çoktan seçmeli bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çoktan seçmeli testler ilk bakışta hazırlanması basit, yalın gibi gözükse de zor, karmaşık ve uzun bir sürece sahiptir. Test soruları hazırlanırken hedeflerin iyi tanımlanması kadar iyi bir ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmak da önemlidir (Çolak ve Demircioğlu, 2010). Öğrencilerin başarılarını belirlemek için geliştirilen iyi bir çoktan seçmeli testte, soruların nitelikli olması, ölçülmek istenen hedef davranışı ölçmesi, testteki soruların bütün kazanımları kapsamaması, her kazanımdan soru sorulması, bu doğrultuda soruların iyi bir şekilde organize edilmesi gerekir (Gönen vd., 2011). Soruların iyi hazırlanması ve soruların gruplandırılması sürecinde mevcut taksonomiler içerisinde en iyi bilinen, en çok faydalanılan diğer taksonomilere göre daha çok tercih edilen, Benjamin Bloom'un kendi adıyla 1956'da geliştirilen ve daha sonrasında gelişen, değişen eğitim koşulları sebebiyle güncellenen Bloom taksonomisidir (Anderson, 2005 ve Çakıcı vd., 2012).

Bloom taksonomisinde, bilgiler basitten karmaşığa doğru, alt düzey bilgilerden üst düzey bilgilere şeklinde altı boyutta sınıflandırılmaktadır. Bu boyutlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarıdır. Bilgi basamağında genelde tanım cümleleri yer alır. Öğrenci üzerine bilgi eklemeyen aynı şekilde aldığı bilgiyi aktarır. Kavrama basamağında bilgiyi kendi cümleleri doğrultusunda açıklaması beklenir. Uygulama basamağında problem çözer. Analiz basamağında bir bütünü parçalara ayırıp bunlar arasında ilişki kurup, bunları yorumlaması önemsenir. Sentez basamağında çok yönlü bakış açısıyla düşünme, orijinal bir ürün oluşturması beklenir. Son olarak değerlendirme basamağında ise ölçütler karşılaştırılıp bir karara varma söz konusudur (Birgin, 2016). Alt düzey bilgiler, daha çok bilgiyi tanıma ve hatırlama düzeyinde öğrendiğini kavrama, anlama ve bildiğini uygulama gibi daha az karmaşık ve temel olan bilgileri içerirken; üst düzey bilgiler öğrencinin öğrendiği tüm bilgileri düşünüp analiz etmesini, verilen bilgilerin hepsini düşünüp karar vermesini, ortaya yeni farklı özgün bir ürün çıkarmasını sağlar (Çakıcı vd., 2012). Güncellenen Bloom taksonomisinde bilgi basamağı "*Hatırlama*", kavrama basamağı ise "*Anlama*" olarak belirtilmiştir. Ayrıca sentez basamağı, değerlendirme basamağı ile yer değiştirip en üst basamağa çıkarılmıştır (Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Bloom taksonomisine göre her basamak birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır. Bir basamakta bilgi tam olarak öğrenilip kavranmadığı sürece diğer basamaklarda bundan etkilenecek öğrenmede eksiklik yaşanacak ve etkili bir öğrenme



süreci gerçekleştirilemeyecektir (Çakıcı, vd., 2012). Bloom taksonomisinde bulunan her bir basamak farklı bir bilişsel süreci kullanmayı gerektirdiğinden, öğrencilerin başarılarının ölçüleceği çoktan seçmeli testlerde her basamakla ilgili soruların sorulması, soruların bütün konuyu kapsamamasını, bütün konuyu yansıtmamasını sağlayacağından önemlidir (Linn ve Gronlund, 1995). Bu nedenle de bu taksonomi öğretmenler, eğitimciler için önemli ve gerekli görülmektedir (Çolak ve Demircioğlu, 2010).

Bloom'a göre basamaklar arasında değerlendirme basamağındaki sorular önemli bir yer oluşturur. Süreçteki bilgilerin tamamının düşünülüp karar verilmesi, derin öğrenmelerin sağlanması nedeniyle öğretmene, öğrencinin konuyu genel olarak anladığı düşüncesini verir (Çakıcı vd., 2012). Yine Bloom'a göre sentez basamağındaki bilgiler çoktan seçmeli testlerle ölçülemeyeceğinden sentez basamağı soruları için açık uçlu sorular kullanılabilir (Birgin, 2016). Her basamaktan soru sorulması (sentez hariç), taksonominin temel aldığı düşüncelerin çalışma açısından uygunluğu, Bloom'un kullandığı ölçütlerin testin geliştirme amacına hizmet etmesi önemli görülmektedir. Geliştirilen başarı testlerinin basamaklar doğrultusunda hazırlandığında öğretim programı kazanımları ile daha uyumlu olacağı öngörülmektedir. Basamaklar sayesinde soruların programda yer alan içeriği tamamen kapsayıp yansıtacağı gibi düşüncelerden dolayı Bloom taksonomisi bu çalışmanın altyapısını, kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Fen eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, özellikle ortaokul biyoloji konularına yönelik öğrenci başarısını ölçme amaçlı testlerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Biyoloji konularına yönelik bazı çalışmalar; Genetik (Çakır ve Aldemir, 2011); Solunum ve Fotosentez (Tekkaya ve Balcı, 2003); Hücre bölünmesi ve Kalıtım (Kızılcapan ve Bektaş, 2018); Hücre (Timur vd., 2019) şeklindedir. Sindirim sistemi konusu ile ilgili test geliştirme çalışmaları da yine literatür tarandığında karşımıza çıkmaktadır (Kaya ve Gül, 2020; Güngör ve Özkan, 2017 ve Kahyaoğlu, 2005).

Fen eğitimiyle ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde altıncı sınıf "*Sindirim Sistemi*" konusu ile ilgili kazanımların tamamını içeren, her kazanımın ölçülmeye çalışıldığı, Bloom taksonomisinin her basamağından (sentez hariç) soruların sorulduğu geçerli ve güvenilir bir başarı testine rastlanmamıştır. Ayrıca bir önceki yani 2013 yılındaki fen bilimleri öğretim programındaki vücudumuzdaki sistemler ünitesi ile 2018 yılındaki fen bilimleri öğretim programındaki vücudumuzdaki sistemler ünitesinin kapsamı farklılaşmaktadır. 2013'te konu yedinci sınıflarda verilirken, 2018'de altıncı sınıflara çekilerek kazanımlarda ve kapsamda değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca kazanımların açıklamalarında da birtakım genişletmeler mevcuttur (MEB, 2013; 2018). Bu sebeple 2018 yılından önce sindirim sistemi konusunda geliştirilen testler bu bağlamda düşünüldüğünde yetersiz kalmaktadır. Açıklanan sebeplerden yola çıkıldığında, güncellenen 2018 öğretim programına uygun, kazanımları ve kapsamı değişen sindirim sistemine yönelik, bilişsel düzeyde Bloom taksonomisine uygun hazırlanmış aynı zamanda üst düzey becerileri de yoklayan teste ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacılara ve öğretmenlere kullanım açısından elverişli olan ve öğretmenler arasında çokça tercih edilen çoktan seçmeli bir ölçme aracının gerekliliği uygun görülmüştür. Mevcut çalışma kapsamında, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin "*Vücudumuzdaki Sistemler*" ünitesine ait "*Sindirim Sistemi*" konusundaki akademik başarılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Altıncı sınıf öğrencilerinin "*Sindirim Sistemi*" konusundaki başarılarını belirlemek amacıyla geliştirilen çoktan seçmeli test geçerli midir?
2. Altıncı sınıf öğrencilerinin "*Sindirim Sistemi*" konusundaki başarılarını belirlemek için geliştirilen çoktan seçmeli test güvenilir midir?

## YÖNTEM

### Çalışma Deseni

Araştırma, altıncı sınıf "*Vücudumuzdaki Sistemler*" ünitesindeki "*Sindirim Sistemi*" konusu kapsamında geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli bir başarı testi geliştirme çalışmasıdır. Nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, var olan durumu ortaya çıkarmak amaçlı



yapılan bir araştırma türüdür (Çepni, 2010). Tarama deseni kullanılarak yapılan çalışmalarda bir evrenin içinden seçilen örneklem grubu üzerinde yapılan çalışmalar vasıtasıyla evrenin genelindeki durum, davranış veya düşünceler istatistiksel olarak tasvir edilir (Creswell, 2013). Çalışmada, altıncı sınıfların sindirim sistemi konusu ile ilgili genel durumunu geniş gruplar üzerinden ortaya çıkaracak, başarı düzeyi hakkında bilgi verecek, geçerli ve aynı zamanda güvenilir ölçme aracı geliştirilmek istendiğinden dolayı tarama deseni tercih edilmiştir.

## Araştırma ve Yayın Etiği

İnönü Üniversitesi Etik Kurulunun 2021/10-12 tarih ve 10 oturum sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

## Örneklem / Çalışma grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Şanlıurfa Siverek ilçesinde öğrenim gören ortaokul altıncı sınıf öğrencileri, örneklemi ise; rastgele örneklem türünden küme örnekleme ile belirlenen 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa Siverek ilçesinde seçilen ortaokullarda altıncı sınıfta öğrenim gören 229 öğrenci oluşturmaktadır. Küme örnekleme kullanılarak büyük bir evren kendisinden daha küçük ve çalışılabilir parçalara ayrılmaktadır (Patton, 2005). Bu örneklemin seçilme nedeni; evrenin büyük olmasından kaynaklı gruplama yapılarak daha küçük gruplarla çalışılmak istenmesidir. Çalışma grubu büyüklüğü belirlenirken analiz işlemleri düşünülerek soru sayısının 10 katı ve evrende bulunan kişi sayısının %10'u olarak belirlenmiştir (Bernard, 2011). Bu çalışma kapsamında 25 maddenin yer aldığı başarı testi, soru sayısının dokuz katı örnekleme uygulanmıştır. Bu açıdan teste bakıldığında geçerlik ve güvenilirlik analizi için örneklem sayısının yeterli olacağı düşünülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Altıncı sınıf "*Vücudumuzdaki Sistemler*" ünitesinde "*Sindirim Sistemi*" konusunda geçerli ve güvenilir bir başarı testi oluşturulurken sorulara karar vermek için öncelikle 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı temel alınmıştır. Sorular, bu öğretim programında yer alan "*Canlılar ve Yaşam*" konu alanındaki "*Vücudumuzdaki Sistemler*" ünitesinde "*Sindirim Sistemi*" konusundaki kazanımlar baz alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra öğretim programındaki kazanımlara ek olarak soru bazlı kazanım yazılmıştır. Bu kazanımlar yazılırken literatürden yararlanılmıştır (Baladın Duman, 2019; Kurtcuoğlu, 2007; Kaya ve Gül, 2020). "*Sindirim Sistemi*" ile ilgili yapılan literatürde bulunan ortaokul ve lise olmak üzere tüm çalışmalar incelenmiştir (Bozdağ, 2017; Güngör ve Özkan, 2017; Kaya ve Gül, 2020). Kazanımlara uygun olan sorular seçilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra başarı testi kapsamına alınmıştır. Örneğin, özellikle lise düzeyindeki sorular ortaokul öğrencileri için anlaşılır hale getirilmiş olup seçenekler dört seçenek olmak üzere değiştirilmiştir. "*Sindirim Sistemi*" başarı testi için birinci yazar tarafından oluşturulan soru bazlı kazanımlar da kapsam geçerliği kısmında ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Sorular oluşturulurken özellikle Bloom taksonomisinde yer alan tüm basamaklardan kazanımları ölçen sorular olmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışma kapsamında altıncı sınıf sindirim sistemi ünitesiyle ilgili olarak düzey belirleyici (summative) olma özelliği taşıyan çoktan seçmeli 25 soru içeren geçerli ve güvenilir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu test Google forms uygulaması ile düzenlenmiş ve düzenlenmiş hali Siverek ilçesinde bulunan devlet ortaokullarına yine Google form aracılığıyla gönderilmiştir. Öğrenciler tarafından soruların tamamı işaretlenmiştir. Ölçüt test olarak literatürden geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, kazanımlarla uyumlu bir test kullanılmıştır. Her iki test için de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve bulgular kısmında bu çalışmaya ait veriler sunulmuştur.

## Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda betimsel istatistikler, madde analizi (güçlük, ayırt edicilik), tetrakorik faktör analizi (AFA ve DFA) incelenmiştir. AFA ve DFA aynı örneklem üzerinde uygulanmıştır. Analizlerde

FACTOR, MS EXCEL 2020 ve SPSS.25 paket programları kullanılmıştır. SPSS.25'te yapılan betimsel istatistiksel analizlerin sonuçları ile ölçme aracından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilerin verdiği yanıtlar "1" ve "0" olarak puanlanmış doğru yanıt için "1" yanlış yanıt için "0" kodu girilmiştir. Bu testte 25 soru yer aldığı için testten alınabilecek en yüksek puan "25" iken en düşük puan ise sıfır olarak belirlenmiştir. Doğru cevapları yanlış cevaplar etkilememektedir. Sırasıyla veriler normallik analizi, geçerlik güvenirlik indeksleri kapsamında madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi ilişkisiz örneklem t testi, güvenirlik analizi, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar alt ve üst gruplar şeklinde Excel programında puan sıralamalarına göre sıralanmış olup SPSS.25 paket programında ilişkisiz örneklem t testi analizi yapılmıştır. Çalışmada güvenirlik analizini gerçekleştirmek için KR-20 değerine bakılmıştır. Başarı testlerinde KR-20 değeri yaygın olarak kullanılan yöntemdir (Barchard ve Hakstian, 1997). KR-20 katsayısı testte yer alan soruların homojen bir şekilde bir bütün olup olmadığını anlamamızı yardımcı olur. KR-20 değeri iki değerli ölçümlenmiş maddeler için uygundur (Crocker ve Algina, 1986).

## BULGULAR

### Normallik Analizi Bulguları

Yapılan analizler sonucunda, 229 öğrencinin almış olduğu puanların normal dağıldığı belirlenmiştir. Testte yer alan sorular için basıklık ve çarpıklık değerleri bulunmuş olup bu değerler genel olarak -2 ile +2 değerleri arasında dağılım gösterdiğinden 229 öğrencinin testte yer alan her bir sorudan almış olduğu puanların normal dağıldığı söylenebilir (George ve Mallery, 2010). Testte yer alan sorulardan beşinci, sekizinci, 16., 18. ve 22. soruların basıklık değerleri -2' den çok az bir farkla fazla olduğu görülmekte olup bu soruların aritmetik ortalama mod medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve diğer analizlerinde problem olmadığı için sıkıntı teşkil etmediği söylenebilir.

### Geçerlik Analizi Bulguları

#### Kapsam Geçerliği

#### Testin Amacının Belirlenmesi

Geliştirilen başarı testi, güncellenen fen bilimleri öğretim programı kapsamında, altıncı sınıf "*Vücutumuzdaki Sistemler*" ünitesi "*Sindirim Sistemi*" konusuna yönelik, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından uygun, konu bitiminde düzey belirleme yani "*Summative*" amacıyla kullanılabilir. Bu bağlamda bu test bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara, konu hakkında soru arayacak öğrenciye, dersin sonunda dersteki bilgilerin ne kadarının öğrenilip öğrenilmediğini anlamak için ölçme yaparken öğretmene faydalı bir içerik sunması amaçlı hazırlanmıştır.

### Konunun Belirlenmesi

Günlük hayatta içinde bulunduğumuz ve daha önce geliştirilen başarı testlerinde yer bulmayan "*Sindirim Sistemi*" konusuna ait alt konu ve kavramlar bu çalışma kapsamında testin içeriğine alınmıştır. Bu konuda öğrencilerin sindirim sistemine ait yapı ve organlara ilişkin bilgi beceri kazanmaları, bu konu kapsamında verilen kavramları öğrenme, kendi yaşamları için çok elzem olan sindirim sisteminin vücutta nasıl gerçekleştiğini anlamaları, vücutlarına ve yaşamlarına karşı bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. (MEB, 2018). Sindirim sistemi başarı testinin kapsam geçerliği kapsamında öncelikle 2018 Fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıda belirtilmiş olup kazanımların hepsi dikkate alınmıştır.

**F.6.2.2.1.** Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini modeller kullanarak açıklar.

**F.6.2.2.2.** Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirime uğraması gerektiği çıkarımını yapar.

**F.6.2.2.3.** Sindirime yardımcı organların görevlerini açıklar.

Daha sonra 2018 Fen Bilimleri Öğretim programında altıncı sınıf sindirim sistemi konusunda konunun tüm detaylarıyla ölçülmesi, bu konuda programdaki kazanımların yetersiz olması ve Bloom taksonomisindeki tüm basamaklara uygun kaynaklı kazanımların olmamasından dolayı ana kazanımlara bağlı kalınarak soru bazında ek kazanımlar yazılmıştır.

Daha sonra kazanımların ve soruların hangi düzeyleri ölçtüğüne yönelik bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu belirtke tablosu başarı testi uygulanmadan önce tüm konu kapsamının görülmesi ve kazanımlarla soru sayısının, taksonomik basamağın uyuşup uyuşmadığının görülmesi adına hazırlanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Sindirim sistemi konulu başarı testi soru havuzuna ait belirtke tablosu

| Kazanımlar  | Bilgi   | Kavrama | Uygulama | Analiz  | Değerlendirme |
|---|---------|---------|----------|---------|---------------|
|   |         |         |          |         |               |
| Vücuda alınan besinlerin sindirimi sırasında izlediği yolu sıraya koyar.                                    | 1.Soru  |         |          |         |               |
| Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini açıklar.  |         | 2.Soru  |          |         |               |
| Sindirim sisteminde sindirimin gerçekleştiği organları model üzerinde gösterir.                             |         |         | 3.Soru   |         |               |
| Sindirim sisteminin görevlerini açıklar.  |         | 4.Soru  |          |         |               |
| Sindirim sistemi organlarının görevleriyle ilgili analiz yapar.   |         |         |          | 5.Soru  |               |
| Ağız, mide ve ince bağırsağın ortak yönlerini açıklar.  |         | 6.Soru  |          |         |               |
| Tükürük sıvısının görevlerini ifade eder.   |         | 7.Soru  |          |         |               |
| Kimyasal ve fiziksel sindirimin gerçekleştiği organları şekil üzerinde gösterir.                            |         |         | 8.Soru   |         |               |
| Safra kesesinin yağların sindirimi için çok önemli olduğunu ayırt eder.                                     |         |         |          | 9.Soru  |               |
| Fiziksel sindirimin gerçekleştiği olayları açıklar.   |         | 10.Soru |          |         |               |
| Sindirimde görevli organları ve görevlerini tablodan çıkarım yapar.   |         | 11.Soru |          |         |               |
| Vücudun organlarını ve görevlerini model üzerinde gösterir.   |         |         | 12.Soru  |         |               |
| Sindirim sisteminde sindirimin gerçekleştiği yerleri bilir.   | 13.Soru |         |          |         |               |
| Sindirim sisteminin amacı konusunda en doğru tanıma karar verir.  |         |         |          |         | 14.Soru       |
| Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirime uğraması gerektiğini analiz eder. |         |         |          | 15.Soru |               |

|  |         |
|--|---------|
| Karbonhidrat ile ilgili öğrendiği bilgileri, farklı örnekler üzerinden analiz eder.                        | 16.Soru |
| Sindirimle ilgili olayları kavrar.   | 17.Soru |
| Şekil üzerinde gösterilen sindirime yardımcı organların, görevine en doğru şekilde karar verir.            | 18.Soru |
| Besinlerin sindiriminde enzimlerin ve yüzey alanlarının etkisini analiz eder.                              | 19.Soru |
| Besinlerin kana geçebilmesi için sindirime uğraması gerektiğini ve sindirime uğramayan besini analiz eder. | 20.Soru |
| Kimyasal sindirimin gerçekleştiği organları analiz eder.   | 21.Soru |
| Besinlerin sindirilme sürelerini, yüzey alanlarına bakarak karar verir.                                    | 22.Soru |
| Sindirim sisteminde görevli organ ve yapıların görevlerini analiz eder.                                    | 23.Soru |
| Kimyasal sindirimin hangi organlarda ve hangi salgı veya enzimlerle gerçekleştiğini ayırt eder.            | 24.Soru |
| Sindirilmeden kana geçen besinleri farklı besin grupları üzerinde uygular.                                 | 25.Soru |

Belirtke tablosu hazırlanırken bu süreçte bir ölçme uzmanından, iki fen bilgisi öğretmeni ve bir de biyoloji uzmanından dönütler alınarak, düzeltmeler yapılarak tablo oluşturulmuştur. Böylece testin kapsam geçerliğini artırmak amaçlanmıştır. Testin kapsamının düşük olması geçerliği ve güvenilirliği tehlikeye sokacağından bu konunun üzerinde durulması gereken önemli bir nokta olduğunu söyleyebiliriz. Çoktan seçmeli test kapsamında soruların seçiminde Bloom taksonomisine göre kazanımlara uygun olacak şekilde her düzeyden mutlaka soru sorulmuştur (sentez hariç). Özellikle testte üst düzey soruların olduğu uygulama ve analiz sorularına daha fazla yer verilmiştir. Kazanımlara uygun olarak sorular basamaklar açısından dengeli bir şekilde oluşturulmuştur.

### Soru Havuzunun Oluşturulması

Sindirim sistemi başarı testi soruları oluşturulurken öncelikle 2018 fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak literatürde bulunan konuyla ilgili başarı testleri araştırılmıştır. Bulunan testler incelenmiş olup çoktan seçmeli testler belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde çoktan seçmeli sorulardan oluşan sindirim sistemi ile ilgili çok sınırlı çalışma bulunduğundan lise düzeyinde bu konuyla ilgili literatürdeki çalışmalar incelenmiştir. İncelenen testler içerisinde 2018 fen bilimleri öğretim programında yer alan sindirim sistemi konusuyula ilgili kazanımların paralel olduğu sorular alınmıştır. Bu sorular daha sonra ortaokul düzeyine uyarlanıp testte kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Daha sonra fen bilimleri dersi sindirim sistemi ile ilgili oluşturulan testler incelenerek kazanımlara uygun konuyla ilgili konuyu kavratacak sorulardan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından da hazırlanan soruların bulunduğu testte testin ilk halindeki soru sayısı 44'tür.

### Uzman Görüşünün Alınması

Sindirim sistemiyle ilgili 44 soruluk hazırlanan başarı testi beş Fen bilgisi öğretmenine ve bir fen eğitimi alanında Dr. Öğretim üyesine, soruların kazanımlara ve öğretim programına uygunluğuna bakılması için sunulmuştur. Bir tane Biyoloji uzmanına soruların kazanımlara ve ortaokul seviyesine uygunluğu ve kavram yanlışlığı oluşturabilecek soruların olup olmadığını anlamak için gösterilmiştir. Bir tane Ölçme değerlendirme uzmanına testin mümkün olduğu kadar geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyecek etmenlerden arındırılmasını sağlamak ve soruların bilimsel açıdan doğruluğunu basamaklarla kazanımların uyuşup uyuşmadığını kontrol etmek için başvurulmuştur. Son olarak üç tane Türkçe öğretmenine soruların açık net anlaşılır olup olmadığı, sorularda imla yazım kurallarının kontrolü açısından değerlendirmesi amacıyla gösterilmiştir. Alınan dönütlere göre test kapsamında değişiklikler yapılmıştır. Bazı soruların kazanıma göre basamağı değiştirilmiştir. Bazı sorularda Türkçe açısından cümlede anlatım bozukluğuna dikkat edilerek eklemeler veya çıkarmalar yapılmıştır. Bir tane soru öğrenci düzeyine uygun olmaması kafa karıştırıcı olması sebebiyle testten çıkarılmıştır. Uzman görüşleriyle ilgili dönüt düzeltmeler yaklaşık olarak üç hafta gibi bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri için kontrol listesinden yararlanılmıştır. Tüm bu dönüt düzeltmeler sonucunda sindirim sistemi başarı testi, öğrencilerin bulunduğu yaş grubu özellikleri de dikkate alınarak 25 soruya indirilmiştir.

### Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Önerileri

Ölçme uzmanı tarafından alınan dönütler aşağıda belirtilmiştir.

- ✓ Değerlendirme basamağı ile bilgi basamağı sorularının soru sayısının birbirine yakın olması gerektiği,
- ✓ Soru sayısının 20'den 25 ya da 30'a çıkarılması gerektiği,
- ✓ Sorulara ait bazı kazanımlarda eksiklik olduğu ve kazanımlara ekleme yapılması gerektiği,
- ✓ Belirtke tablosunda bazı eksik kısımların olduğu ve onların düzeltilmesi gerektiği,
- ✓ Görsel olarak verilen sorularda görsele başlık ekleme ve soru kökünün doğru ifade ederek sorma gerekliliği,

SORU 16: Ayşe fen bilimleri dersinde makarna, börek, ekmekek gibi besinlerin karbonhidrat olduğunu ve karbonhidratların da sindiriminin ağızda başladığını öğrenmiştir. Ayşe'nin bu öğrenmiş olduğu bilgileri aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilendirmesi bilgiyi transfer ettiği anlamına gelmektedir?

- A) Pirinç ve balık
- B) Süt ve yumurta
- C) Patates ve poğaç
- D) Zeytin ve peynir

Bilgiyi transfer etmek? Bu soru kökü yerine hangisiyle ilişkilendirirse konuyu anladığı anlaşılır şekilde düzenlenebilir.

Şekil 1. Fen bilimleri öğretmeninden gelen dönüt örneği

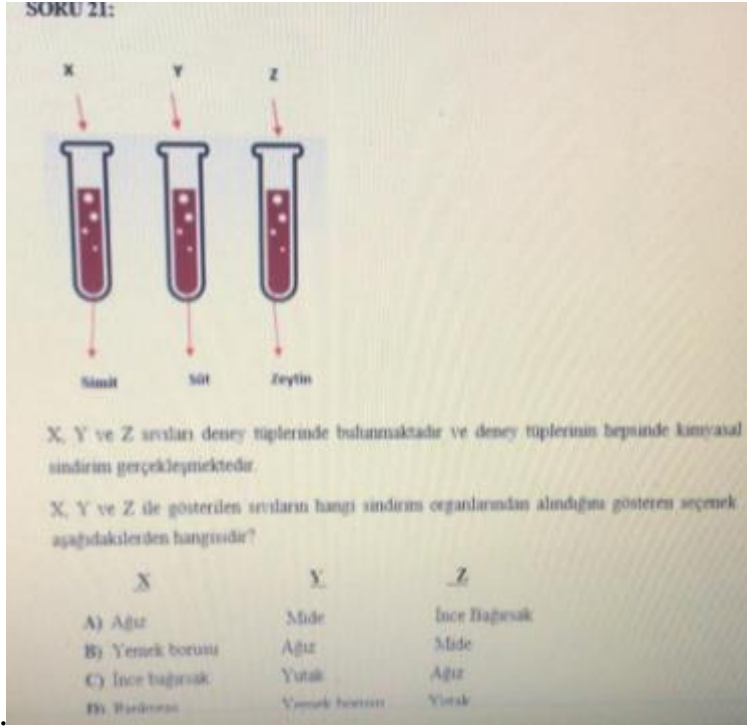
- ✓ Bazı basamakların kazanıma uygun olmadığı, basamağın değiştirilmesinin gerekliliği, (5., 6., 13., 15. sorular gibi). Örnek,

SORU 13: Aşağıdakilerden ifadelerden hangisi yanlıştır?  
A) Anüste sindirim gerçekleşmez.  
B) Sindirimin başladığı yer midedir.  
C) Yağların sindirimi ağzın içinde başlar.  
D) Suyun sindirimi ince bağırsakta başlar.

Hocam bu soru bilgi basamağı C şıkında ağızda başlar diyelim.

Şekil 2. Fen bilimleri öğretmeninden gelen dönüt örneği

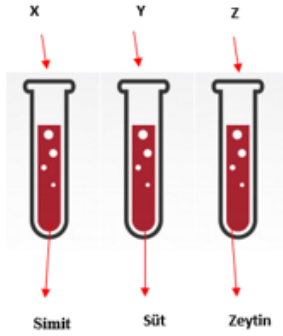
- ✓ Bazı kazanımların değiştirilmesi gerektiği (örnek: 13. Soru gibi)
- ✓ Görsellerde vurgu yapılması gereken yerlerde düzeltme yapılması, (Örnek, soru 21)



Şekil 3. Sorunun ilk hali



## SORU 21:



## Görsel – 5: Kimyasal sindirimin gerçekleştiği deney tüpleri

Görsel – 5 'te verilen deney tüplerinde sırasıyla simit, süt ve zeytin bulunmaktadır. Farklı sindirim organlarından alınan X, Y ve Z sıvıları görseldeki gibi deney tüplerine sırasıyla ilave edilmektedir. Deney tüplerinin hepsinde kimyasal sindirim gerçekleştiği gözlemlenmektedir.

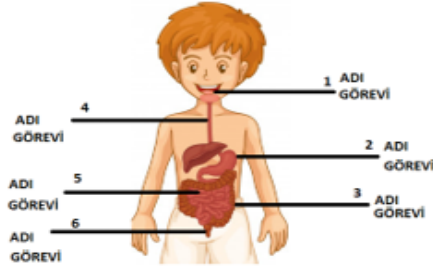
Buna göre X, Y ve Z ile gösterilen sıvıların hangi sindirim organından alındığı, aşağıda verilen seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

| <u>X</u>         | <u>Y</u>     | <u>Z</u>      |
|------------------|--------------|---------------|
| A) Ağız          | Mide         | İnce Bağırsak |
| B) Yemek borusu  | Ağız         | Mide          |
| C) İnce bağırsak | Yutak        | Ağız          |
| D) Pankreas      | Yemek borusu | Yutak         |

Şekil 4. Fen bilimleri öğretmeni tarafından verilen dönüt düzeltme sonucunda teste alınan sorunun son hali

- ✓ Bazı sorularda vurgulanması gereken yerlerin altının çizilip koyu yazılması gerektiği,
- ✓ Görsel kullanımı gerektirmeyen sorularda görselin çıkarılması gerektiği,
- ✓ Yazı tipinin farklı olduğu yerde yazı tipinin düzeltilmesi gerektiği,
- ✓ Görünüşte teste uygun olmayan sorular için görünüşün düzeltilmesi gerektiği, (Örnek, 12. soru)

SORU 12:



Görsel - 3

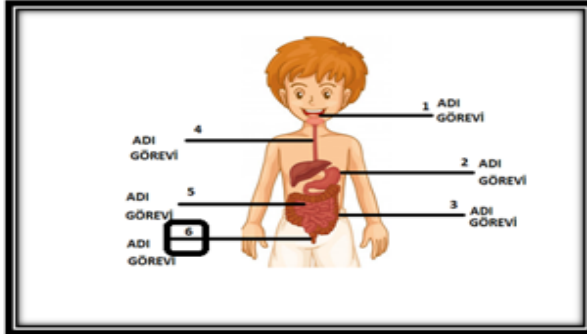
Görsel – 3’de vücudun organları ve görevleri gösterilmiştir.

Görselde 6 numarayla gösterilen organ ve görevi aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Anüs-Besin atıklarının dışarı atıldığı yerdir.
- B) Pankreas-Karbonhidrat, protein, yağların sindirimini sağlar.
- C) İnce bağırsak-Bütün besinlerin sindiriminin tamamlanmasını sağlar.
- D) Kalın bağırsak-Fazlalık su, vitamin ve minerallerin emilimi gerçekleşir.

Şekil 5. Sorunun testteki ilk hali

SORU 12:



Görsel – 3: Vücudun organları ve görevleri

Görsel – 3’de vücudun organları ve görevleri gösterilmiştir.

Görsel – 3 ‘ te 6 numarayla gösterilen organ ve görevi aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Anüs-Besin atıklarının dışarı atıldığı yerdir.
- B) Pankreas-Karbonhidrat, protein, yağların sindirimini sağlar.
- C) İnce bağırsak-Bütün besinlerin sindiriminin tamamlanmasını sağlar.
- D) Kalın bağırsak-Fazlalık su, vitamin ve minerallerin emilimi gerçekleşir.

Şekil 6. Testin dönüt ve düzeltmelere uygun olarak değiştirilmiş son hali

- ✓ Anlaşılır olmayan soruların düzeltilmesi gerektiği,



Şekil 7. Biyoloji konusunda uzmandan gelen dönüt örneği

Düzeltilme yapılmayan sorularda kazanım ve sorunun uyumlu olduğu ve taksonomik sürecin uyumlu olduğu, gibi konularda dönütler alınmıştır.

### Testin Ölçüt Geçerliğinin İncelenmesi

Ölçüt geçerliği için, iki tane teste ihtiyaç vardır. Bu testlerden biri uygulanacak olan asıl test iken diğeri daha önceden oluşturulmuş geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş ölçüt alınan testtir. Burada asıl test ile ölçüt alınan test soruları farklı olmalı, kazanımlar aynı olmalıdır. Bunun sebebi ileriye yönelik tahminlerde ölçütün, geçerli ve güvenilir olduğu konusunda şüphe oluşmasını. Ayrıca yapılan testler eş zamanlı uygulanabilir (Çakmur, 2012).

Bu araştırma kapsamında yapılacak olan ölçüt geçerliği testi için literatür taranmıştır. Taramalar sonucunda daha önce ortaokul yedinci sınıf kapsamında "7. Sınıf Sindirim Sistemi Konusunda İki Aşamalı Test Geliştirilerek Kaoram Yamlıklarının Tespit Edilmesi" isimli uygulanan geçerli ve güvenilirliği belirlenmiş olan test referans alınmıştır. Sindirim sistemi ile ilgili olan 20 soruluk ölçüt test kullanılmıştır. Bu testte yer alan kazanımlar araştırmacının testindeki kazanımlarla uyumlu, sorular birbirinden farklı, ölçülen kademenin ikisinin de aynı olduğu gibi gerekçelerle bu test ölçüt test olarak belirlenmiştir. Ölçüt testi Ek 2'de sunulmuştur.

### Madde İndeksleri

Başarı testinde yer alan sorular için geçerlik indekslerine bakılmıştır. Bu kapsamda her soru bazında ayrı ayrı madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksleri hesaplamak için öncelikle Excel programında veriler büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve teste katılan öğrencilerin %27'lik alt grubu ve %27'lik üst grubu belirlenmiştir. Yüksek puan alanlar üst grubu, düşük puan alanlar ise alt grubu oluşturmaktadır. Burada toplam alt grup ve üst grup belirlenirken 229 öğrenci arasından puanı en yüksek ve en düşük olan %27'lik öğrencilerin puanları alınmıştır. Bu değerlerin dışında kalan %46'lık kısım dikkate alınmamıştır (Hasançebi, 2020). 229 öğrenci için %27'si hesaplandığında 61,8 karşılık gelmekte olup 62 kişi olarak alınmıştır. Bu nedenle 62 tane en iyi puan alan, 62 tane de en düşük puan alan öğrenci seçilerek toplam 124 kişinin verileri ile madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Arada kalan 105 öğrencinin verileri bu hesaplamalar için kullanılmamıştır. Her bir soru için madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırt edicilik indeksi (r) hesaplamaları yapılırken bu çalışmada SPSS.25 programı kullanılmıştır. Taslak başarı testine ait soruların geçerlik indeksleri formülle hesaplanmış olup geçerlik indeksi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Taslak başarı testi için geçerlik değerleri

| Sorular | Gruplar            | Doğru Yanlış Sayısı |        | Güçlük (p) | Ayırt Edicilik ( $r_{jx}$ ) |
|---------|--------------------|---------------------|--------|------------|-----------------------------|
|         |                    | Doğru               | Yanlış |            |                             |
| S1      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,70 kolay | 0,68 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 25                  | 37     |            |                             |
| S2      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,58 kolay | 0,87 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 10                  | 52     |            |                             |
| S3      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S4      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S5      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S6      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S7      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S8      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S9      | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S10     | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S11     | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,52 kolay | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 3                   | 59     |            |                             |
| S12     | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 0,96 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |
| S13     | Üst Grup (%27= 62) | 62                  | 0      | 0,50 orta  | 1,00 çok iyi                |
|         | Alt Grup (%27= 62) | 0                   | 62     |            |                             |

|     |                    |    |    |           |              |
|-----|--------------------|----|----|-----------|--------------|
| S14 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S15 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S16 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S17 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S18 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S19 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S20 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S21 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S22 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S23 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S24 | Üst Grup (%27= 62) | 62 | 0  | 0,36 zor  | 0,77 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |
| S25 | Üst Grup (%27= 62) | 45 | 17 | 0,50 orta | 1,00 çok iyi |
|     | Alt Grup (%27= 62) | 0  | 62 |           |              |

Tablo 2 incelendiğinde testte yer alan her bir soru için üst grup ve alt gruptan teste katılan sayısı, sorulara üst grup ve alt gruptan doğru yanıt verenlerin sayısı görülmektedir. Genel olarak madde güçlüğünün orta güçlükte olduğu, kolay ve zor soruların da testte yer aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik değerlerinin ise 0,77 üstü yani ayırt etme gücünün çok iyi olduğu görülmektedir (Hasançebi, 2020).

Testin ayırt ediciliğine kanıt sunmak amacıyla ayırt edicilik indeksi hesaplamalarına ek olarak ilişkisiz örneklem t testi de yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t testinin kullanılabilmesi için gerekli olan

varsayımlar vardır. Bu varsayımlardan biri normal dağılım sağladıktan sonra yeterli örnekleme ulaşılmış ulaşılmadığıdır. Bu çalışmadaki soruların hücre bazında basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerler +2 ile -2 aralığında olduğundan testten alınan puanların normal dağılım gösterdiği görülmekte olup varsayım karşılanmıştır (George ve Mallery, 2010). Yeterli örnekleme varsayımına bakmak için KMO değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada KMO değerinin 0,73 olduğu görülmüştür. KMO değeri 0,60 ve üzeri olduğu zaman yeterli örnekleme sağlanmış olacağından bu test için bu durum da sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Barlett testinin de anlamlı çıktığı görülmektedir. Burada önemli olan iki farklı grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Burada iki farklı grup olarak üst ve alt grup arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu anlamlı farklılığının üst grubun lehine olması önem arz etmektedir (Özçelik, 2010). Normallik varsayımı sağlandıktan sonra varyansların homojenliğine bakılmış ve homojenliği sağladığı tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği kısmında ise Levene İstatistiğine bakılır. Alt grup ve üst grup varyanslarının eşit olup olmadığı tespit edilir. Eğer burada anlamlılık değeri (p) 0.05'ten büyük olursa alt grup ve üst grup arasında anlamlı farklılık yoktur (Kalaycı, 2010). Sonuç itibarıyla üst grupta olan öğrencilerin her bir soru bazında ortalamalarının alt grupta olan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek çıktığı görüldüğünden taslak testte yer alan her bir madde için ayırt edicidir, yorumu yapılabilir.

### Yapı Geçerliği Bulguları

Yapı geçerliği, testin gerçekten ölçülmek istenilen yapıyı ölçüp ölçmemesine odaklandığı için diğer geçerlik türleri de bu geçerliğin bir parçasını oluşturmaktadır (Kelecioğlu ve Göçer Şahin, 2014). Madde analizleri yapıldıktan sonra faktör analiz programıyla hem Açıklayıcı faktör analizi (AFA) hem Doğrulamalı faktör analizi (DFA) aynı program ile aynı örnekleme üzerinden yürütülmüştür.

### Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi aynı yapıyı ya da değişkenleri ölçen soruları bir araya getirerek ölçme işlemini daha az faktörle açıklama işidir (Akbaş vd., 2019). Faktör döndürmesinde iki farklı yöntem kullanılır olup en yaygın olanı dik döndürme yöntemidir. Faktörlerin birbiriyle bağımlı olduğu durumda kullanılır (Saraçlı, 2011). Yapılan bu çalışmada faktörlerin birbiriyle bağımlı olduğunun düşünülmesinden kaynaklı dik döndürme (Raw Warimax) yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada AFA sonuçlarına bakıldığında testteki soruların hangi faktörler altında toplandığı incelenmiş olup yedi, dört, üç, iki ve bir faktörlü analizler yapılmış ve en iyi analizin iki faktörlü analizde olduğu belirlenmiştir. Her faktörün altında en az üç soru olması, açıklanan toplam varyans yüzdesinin 0,40'ın altında olmaması, soruların binişik olmaması gibi durumlar faktör analizinde önemlidir (Çakır, 2014). Özellikle birbiriyle alakasız olan değişkenlerin sayısının azaltılması, ilgili soruların bir faktör altına girmesi bunları açıklayabilme yorumlama açısından bakıldığında diğer analizlerde bu husus sağlanmamış olup iki faktörlüde sağlanmıştır. Üç, dört ve yedi faktörlü yapıların açıklanan varyansın yüksek olmasına rağmen faktör altına düşen soruların sayısının yetersiz olması ve bazı soruların hiçbir faktörün altına girmediği görüldüğünden dolayı iki faktörlü yapı işleme alınmıştır. Fakat iki faktörlü yapıda da dokuzuncu, onuncu ve 19. sorunun herhangi bir faktör altına girmediği görülmektedir. Bu üç soru çıkarılıp tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda her sorunun bir faktörün altında yer aldığı görülmüştür. Daha sonra testte yer alan soruların binişikliğine bakılmıştır. Binişiklik için faktör yükleri arasında en az 0,10'luk farkın olması durumu göz önünde bulundurulur (Çakır, 2014). Testte yer alan soruların binişiklik durumları incelendiğinde 7,15,16,20 ve 22. soruların binişik olduğu görülmüştür ve o sorular çıkarılıp tekrar faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra güvenilirlik analizi yapıldığında 24. Sorunun güvenilirlik analizinde, 24. sorunun testteki diğer soruların toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyonun 0,02 çıkmasından kaynaklı o soru da çıkarılıp tekrar faktör analizi yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda, toplam varyansın 0,55 olduğu görülmüştür. Faktör yükü 0,40'ın üzerindeyse faktör sayısı ona göre belirlenip faktörlerin altındaki sorulara göre doğrulama yapılır (Çakır, 2014). Burada faktör 1'in altında 13 soru (1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 25) toplanmış olup, faktör 2'nin altında ise üç sorunun (8, 17, 23) toplandığı görülmektedir. Bu çalışma faktörlerin altında en az üç soru olduğu için iki faktörlü yapı olarak alınabileceğini ifade eder. Bu kısımda taslak başarı testine ait olarak KMO değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, faktör değerleri, binişiklik durumları ve hangi sorunun hangi faktör altında yer aldığı incelenmiş olup bu kapsamda hesaplanan değerler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5'te sunulmuştur.



**Tablo 3.** Başarı testi için KMO değeri

|  |        |
|--|--------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test örneklem yeterliği | 0,73   |
| Küreselliğin Bartlett Testi                      | P 0,00 |

Tablo 3 incelendiğinde KMO değeri ve Bartlett Testi sonucu verilmiştir. KMO değeri tablodan görüldüğü üzere 0,73 kabul edilebilir uygun olarak görülmektedir. KMO değeri 0,60'dan büyükse faktör analizi gerçekleştirilebilir (Pallant, 2016). Küreselliğin Bartlett testinin de anlamlılık değerinin (p) 0,00 olduğu görülmektedir. Bu değerler, faktör analizi yapılabileceğini ve yeterli örnekleme sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** Başarı testi faktör değerleri

| Faktör | Öz değer | Varyansların Yüzdesi | Toplam Varyans Yüzdesi |
|--------|----------|----------------------|------------------------|
| 1      | 7,30     | 0,45                 | 0,45                   |
| 2      | 1,50     | 0,09                 | 0,55                   |
| 3      | 1,16     | 0,07                 |                        |
| 4      | 0,95     | 0,05                 |                        |
| 5      | 0,83     | 0,05                 |                        |
| 6      | 0,69     | 0,04                 |                        |
| 7      | 0,62     | 0,03                 |                        |
| 8      | 0,61     | 0,03                 |                        |
| 9      | 0,54     | 0,03                 |                        |
| 10     | 0,41     | 0,02                 |                        |
| 11     | 0,36     | 0,02                 |                        |
| 12     | 0,28     | 0,01                 |                        |
| 13     | 0,26     | 0,01                 |                        |
| 14     | 0,20     | 0,01                 |                        |
| 15     | 0,09     | 0,00                 |                        |
| 16     | 0,07     | 0,00                 |                        |

Tablo 4 incelendiğinde toplam varyans yüzdelerinin verilmiş olduğu ve açıklanan toplam varyansın değerinin 0,55 olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyansın 0,50'nin üstünde olması geçerli bir analiz olarak kabul edileceğinden bu testten elde edilen değerlerin de istenen düzeyde olduğu söylenebilir (Çakır, 2014). Öz değer (Eigen Value), faktör sayısına karar verirken dikkate alınır. Aynı zamanda faktörler tarafından açıklanan varyansı hesaplar. Her ne kadar öz değer (eigenvalues) istatistikinde birden büyük olan değerler anlamlı olarak değerlendirilse de (Çakır, 2004) burada elde

edilen analizler, factor programı ile yapıldığından anlamlı olan öz değerlerin karşısında açıklanan toplam varyans değeri çıkmaktadır (Lorenzo-Seva ve Van Ginkel, 2016). Ayrıca output dosyası incelendiğinde bu test için “*Advised number of dimension:1*” bir faktörlü yapıyı önermektedir. Yazarlar, soru içeriklerini ve iki faktörlü yapıyı karşılaştırmalı olarak inceleyerek iki faktörlü yapının bu test için uygun olduğuna karar vermişlerdir.

**Tablo 5.** Başarı testi faktörleri ve maddeleri

| Sorular | Faktör 1 | Faktör 2 |
|---------|----------|----------|
| S1      | 0,68     |          |
| S2      | 0,58     | 0,37     |
| S3      | 0,56     | 0,42     |
| S4      | 0,44     |          |
| S5      | 0,62     |          |
| S6      | 0,53     |          |
| S11     | 0,87     |          |
| S12     | 0,63     |          |
| S13     | 0,55     |          |
| S14     | 0,76     |          |
| S18     | 0,65     |          |
| S21     | 0,64     |          |
| S25     | 0,64     | 0,32     |
| S8      |          | 0,67     |
| S17     |          | 0,50     |
| S23     |          | 0,57     |

Yapılan tekrarlı faktör analizi sonucunda bir faktörlü analiz yapılmış olup (10. ve 24. soru hariç çünkü bu iki soru güvenilirlik analizinde değerleri 0,20'nin altında çıktığı için faktör analizine alınmamıştır) toplam varyansın 0,38'ini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın 0,50 üzerinde olması faktör analizi için önemli bir kıstas (Yaslıoğlu, 2017) olduğundan tek faktörlü yapı tercih edilmemiştir. İki faktörlü yapının analizi yapıldığında ise açıklanan toplam varyansın 0,55 olduğu görüldüğünden ve bu değer çok daha iyi bir şekilde testi açıkladığından uzman önerisi ile iki faktörlü yapı tercih edilmiştir. Tablo 5'te soruların hangi faktör altında hangi değerlere sahip olduğu ve binişiklik durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, faktör yükleri arasında en az 0,10'luk farkın olduğu yani binişikliğin olmadığı ve her sorunun bir faktör altında olduğu görülmektedir. İki faktörden oluşan testin birinci faktörünün altında 13 soru olduğu görülmektedir. Soru içerikleri incelendiğinde birinci faktörün ismi “*Sindirimde yer alan organlar ve görevleri*” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörün altında ise üç soru bulunmaktadır. İkinci faktörün ismi ise “*Sindirim çeşitleri ve sindirimin gerçekleştiği yerler*” şeklinde adlandırılmıştır.

**Doğrulayıcı faktör analizi**

DFA’da geçerliği değerlendirmek amacıyla, Ki-kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekök (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) gibi değerlere bakılmıştır. Literatür tarandığında ki-karenin örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması nedeniyle, normlaştırılmış ki-kare olarak isimlendirilen  $\chi^2/sd$  oranının kullanılması önerilmekte olup örneklemin büyük olduğu durumlarda bu oranın üçün altında olması mükemmel uyumu sağladığını, beşin altında çıkması ise orta düzeyde uyumun gösterimi olarak kabul edilmektedir. (Kline, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). RMSEA ve RMR değerlerinin 0,05’ten küçük veya eşit olmasının istenilen uyumun iyi olduğunu, 0,05 ile 0,08 arasında olması yeterli bir uyumun olduğunu, 0,08 ile 0,10 arasında olması ise vasat bir uyumun olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI değerinin 0,95’ten, GFI değerinin 0,90’dan, AGFI değerinin ise 0,85’ten daha büyük olması ise uyumun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu çalışmadaki bu değerlere bakıldığında Ki-kare Uyum Testine bakıldığında  $\chi^2/sd$  oranının yaklaşık olarak 1,59 olduğu yani mükemmel uyum gösterdiği yorumu yapılabilir. RMSEA değerinin 0,05 olduğu için uyumun iyi olduğu söylenebilir. Yine bu çalışmada CFI, GFI, AGFI ve NNFI değerlerinin bire yaklaşmış olması uyumun gayet iyi olduğunu göstermektedir (Şimşek,2007; Yılmaz ve Çelik, 2009).

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında uyum indeksleri hesaplanmış olup hesaplanan değerler Tablo 6’da sunulmuştur. Ki kare değeri ve uyum ölçüsü değerleri verilmiştir. ( $\chi^2/sd$ ) değeri sıfır ile üç arasında olduğunda iyi bir uyum şeklinde nitelendirilirken üç ile beş arasında kabul edilebilir uyum olarak nitelendirilir (Hooper vd., 2008).

$$\chi^2/ sd = 141.710 / 89$$

$\chi^2/ sd$  değerinin 1,59 olduğu ve bu değerinde mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 6.** DFA analizi için uyum indeksleri değerleri (Seçer,2017)

| Uyum kriteri | Hesaplanan değerler | Mükemmel uyum sınırı | Kabul edilebilir uyum sınırı | Uyum durumu   |
|--------------|---------------------|----------------------|------------------------------|---------------|
| RMSEA        | 0,05                | 0,00 - p<0,05        | 0,50-0,80                    | Mükemmel uyum |
| CFI          | 0,98                | 0,97 ve üzeri        | 0,95 ve üzeri                | Mükemmel uyum |
| GFI          | 0,98                | 0,90 ve üzeri        | 0,85 ve üzeri                | Mükemmel uyum |
| AGFI         | 0,97                | 0,90 ve üzeri        | 0,85 ve üzeri                | Mükemmel uyum |
| NNFI         | 0,98                | 0,90 ve üzeri        | 0,85 ve üzeri                | Mükemmel uyum |

Tablo 6 incelendiğinde DFA analizi için uyum indeks değerleri incelenmiş olup değerlerin mükemmel uyuma sahip oldukları söylenebilir.

**Ölçüt Geçerliği**

Bu çalışma kapsamında literatürde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış, taslak başarı testinin kazanımlarına uygun, altıncı sınıf sindirim sistemi başarı testi ölçüt test olarak kullanılmıştır. Yeterli örnekleme ulaşılabilmesi için soru sayısının beş katı örnekleme ulaşılması gerekir (Büyüköztürk, 2012). Yeterli örnekleme ölçüt testin soru sayısının yedi katına uygulanması ile ulaşılmıştır. Hem taslak başarı testi hem ölçüt testi için mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması sonucunda normal dağılım

varsayımı karşılanmıştır (Morgan, Leech, Gloeckner, ve Barrett, 2004). Hesaplanan değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Ölçüt Testi ve Başarı Testine İlişkin Değerler

|                |                  | Ölçüt Testi | Başarı Testi |
|----------------|------------------|-------------|--------------|
| N              | Katılımcı Sayısı | 194         | 229          |
| Ortalama       |                  | 7,81        | 13,44        |
| Medyan         |                  | 7,00        | 14,00        |
| Mod            |                  | 6,00        | 16,00        |
| Standart Sapma |                  | 3,64        | 5,54         |
| Varyans        |                  | 13,27       | 30,74        |
| Çarpıklık      |                  | 0,759       | -0,006       |
| Basıklık       |                  | 0,064       | -1,062       |
| Ranj           |                  | 17,00       | 23,00        |
| Minimum        |                  | 2,00        | 2,00         |
| Maksimum       |                  | 19,00       | 25,00        |

Tablo 7 incelendiğinde ölçüt testinden alınan ve başarı testinden alınan değerler ortalama, mod, medyan, standart sapma, ranj, varyans, minimum ve maksimum değerleri görülmektedir. Ölçüt testinin ve başarı testinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmektedir.

#### Güvenirlilik Analizi Bulguları

Güvenirlilik testte yer alan soruların kendi arasında tutarlığın olmasıdır (Yaşar, 2014). Bu çalışma kapsamında KR-20 güvenirlilik katsayısına bakılmış olup 0,84 olarak bulunmuştur. Güvenirliliğin 0,60 ile 0,90 arasında değer alması testten alınan puanların güvenirliliğinin çok iyi olduğunu gösterir (Can, 2014). Bu çalışma da bu değer karşılanmış olup testten elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir. Geliştirilen başarı testine ait olarak soruların güvenirlilik indeksleri hesaplanmış olup güvenirlilik indeksi değeri Tablo ‘de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Taslak başarı testinin KR-20 değeri

| KR-20 | Standardize öğelere göre KR-20 değeri | Soru sayısı |
|-------|---------------------------------------|-------------|
| 0,84  | 0,84                                  | 16          |

Tablo 8 incelendiğinde testten elde edilen puanları güvenirliliği 0,84 olarak bulunmuş olup soru sayısının 16 tane olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, altıncı sınıf fen bilimleri dersinin ikinci ünite ikinci bölümü olan “Sindirim sistemi” konu kazanımlarını içeren geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmayı literatürdeki çoğu çalışmadan üstün kılan yönleri mevcuttur. Klasik test teorisine göre test geliştirme basamaklarına uyumlu şekilde yürütülerek hata oranının en az düzeye indirilmesine dikkat edilmiştir. Taksonomisi belli, soruları temel aldığı Bloom taksonomisine uygun, taksonomik olarak basamaklara dikkat edilmiş ve uzman görüşleri alınarak titizlikle hazırlanmış bir başarı testi geliştirme çalışmasıdır. Literatürde yer alan başarı testi geliştirme çalışmaları incelendiğinde bu özellikler açısından eksikler olduğu görülmektedir. Örneğin; Demir ve Dindar’ın (2006) çalışmasında çoktan seçmeli testte değerlendirme basamağından soru sorulmamıştır. Gülmez Güngörmez ve Akgün’ün (2018) çalışmasında ise çoktan seçmeli testte sentez basamağından sorunun yer alması gibi taksonomik hatalar görülmektedir. Demir ve Öner Armağan’ın (2019) çalışmasında dayandığı felsefenin net olarak belli olmaması, Kargın ve Gül’ün (2021) çalışmasında ise uzman görüşlerinin az ve uzmanlık alanlarının açık ve net bir şekilde ifade edilmemesi gibi faktörler bu çalışmanın önemini göstermektedir.

Bu çalışmada birinci yazar tarafından literatür taranarak her soru için soru bazında kazanım yazılmış, taksonomik anlamda doğruluğu için titiz çalışılmış ve başlangıçta soru havuzu geniş tutulmuştur. Bloom Taksonomisi basamaklarına sorular uzman kontrolünde doğru şekilde yerleştirilmiştir. Çoktan seçmeli testlerde sentez basamağından soru sorulması çoktan seçmeli testin doğasına uygun değildir (Birgin, 2016). Değerlendirme basamağı ile ilgili soruların çoktan seçmeli testlerde yer alması üst düzey bilgileri ölçme açısından önemlidir (Çakıcı vd., 2012). Buna karşın literatürde yer alan başarı testleri incelendiğinde taksonomik hatalarla ilgili örnekler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Kaya ve Gül’ün (2020) “Sindirim Sistemi” konusunda geliştirmiş olduğu başarı testinde değerlendirme basamağına dair soru bulunmamaktadır. Demir ve Dindar (2006); Gündüz (2009); Gülmez Güngörmez ve Akgün’ün (2018) yaptıkları çalışmalarda ise çoktan seçmeli testte sentez düzeyinden soru sorma, uygulama basamağından soru sormama gibi taksonomik hatalar görülmektedir. Kahyaoğlu’nun (2005) ön test ve son test şeklinde çalıştığı, dolaşım ve sindirim sisteminin birlikte yer aldığı çalışmasında da sindirim sistemi ile alakalı açık uçlu soruların sığ kaldığı düşünülmektedir.

Madde güçlük indeksi testi cevaplayıcılara soruların ne kadar zor ya da ne kadar kolay olduğuyla ilgili bilgi verir ve buradaki indekslerin aldığı değerler 0 ve 1 aralığında değişir. Buradaki değerler 0’a yaklaşırsa zorlaşırken, 1’e doğru kolaylaşır. Genel olarak testin güçlük indeksinin 0,50 olması beklenir (Hasançebi, 2020). Başarı testinde madde güçlük indeksinin 0,40 ile 0,60 arasında olması tercih edilir. (Hotiu, 2006). Yine güçlük için soruların çok zor ya da çok kolay olması testlerin güvenilirliğini düşürür (Hasançebi, 2020). Bu değerlerin 0,30 ile 0,70 aralığında olması soruların orta ve kolay güçlükte kabul edilebilir olduğundan bu çalışmada madde güçlük indekslerine bakıldığında genel olarak 0,30 ile 0,70 aralığında olduğu görülmekte olup madde güçlük indekslerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Maddelerin ayırt edicilik indeksi ise ilgili sorunun soruyu bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ne kadar ayırdığını gösterir. İstenilen başarılı öğrencinin soruyu doğru yapması, başarısız öğrencinin soruyu yanlış yapmasıdır (İpek Akbulut ve Çepni, 2013). Ayırt ediciliği yüksek sorulardan oluşan testin güvenilir olduğu söylenebilir. Madde ayırt edicilik indeksi için değer aralığının -1 ve +1 arasında olması gerekir (Hasançebi, 2020). Madde ayırt edicilik indeksinin 0’a yaklaşması sorunun bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırması bakımından iyi olmadığını, +1’e yaklaşması sorunun bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırması bakımından çok iyi olduğunu ifade eder (Hasançebi, 2020). Burada bakılan değerlerin 0,40 ve daha büyük olduğu durumlarda ayırt ediciliğin çok iyi, 0,30 ve 0,39 aralığında olursa iyi ve geliştirilebilir olduğunu, 0,20 ve 0,29 aralığında düzeltilmeli ve geliştirilmeli olduğunu ve son olarak 0,19 ve daha düşükse madde ayırt ediciliğinin çok düşük ve mutlaka çıkarılması gerektiğini ifade eder (Hasançebi, 2020). Bu çalışma kapsamında ayırt ediciliğe bakıldığında her soru bazında ayırt ediciliğin çok iyi 0,40 üzerinde olduğu ve çoğu sorunun +1 olduğu görülmektedir. Ayrıca test sorularının ayırt edici olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi yürütülmüştür. Bu analizler sonucunda soruların genel olarak güçlüğü 0,50 olduğu zor ve kolay sorularında olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın literatürde yer alan başarı testi geliştirme çalışmaları ile madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeks değerlerinin çok iyi olması bakımından

benzerlikleri olduğu görülmektedir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Baladın Duman, 2019; Kurtcuoğlu, 2007; Kaya ve Gül, 2020; Uğur, 2010). Örneğin, Baladın Duman (2019) çalışmasındaki soruların güçlüğüyle mevcut çalışma paralellik gösterirken, ayırt edicilik olarak bakıldığında bu çalışmada testten atılması gereken, kullanılmaması gereken soru bulunması olumsuz bir durumdur. Mevcut çalışmada ise sindirim sisteminde geliştirilen bu testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Kapsam geçerliği açısından farklı alanlarda uzman kontrolünün sağlanması, uzmanlardan gelen dönütlerin dikkate alınıp hassasiyetle incelenmesi, Bloom Taksonomisinin her basamağından (sentez hariç) soru sorulması, kazanımların soruya özel yazılması, literatürün taranması, soru havuzunun geniş olması, soruların açık net anlaşılır olması için düzeye uygun olarak kelimelerin seçilmesi, varsa yanlış anlaşılacak kelimelerin yanına anlaşılacak şekilde yazılması ve sürecin her aşamasında titizlikle davranılması bu çalışmayı özgün kılan hususlardır. Geliştirilen başarı testinin bu yönleriyle kapsam geçerliğini sağlandığı söylenebilir.

Çalışmada, yapı geçerliğini sağlamak adına Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yürütülmüştür. AFA ve DFA aynı örneklem üzerinde uygulanmış olup AFA ve DFA FACTOR 11.04.02 programıyla hesaplanmıştır. Yine literatürdeki çalışmalar incelendiğinde AFA ve DFA'nın aynı örneklem (Nacaroğlu, vd., 2020; Uçar ve Aktamış, 2019) veya farklı örneklem (Metin, vd., 2021; Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2018) üzerinde uygulandığı çalışmaların olduğu görülmektedir. AFA sonucunda toplam varyansın 0,55'ini açıklayan, 16 sorudan oluşan, iki faktörlü yapı elde edilmiş ve bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. Literatür tarandığında yapı geçerliği açısından bu çalışmanın literatürde bulunan diğer çalışmalarla benzerlikleri ve farklılıkları olduğu görülmektedir. Örneğin; Bektaş ve Nacaroğlu (2019), Saylan Kırmızıgül ve Kaya'nın (2019) çalışmalarında KMO değerine yani yeterli örnekleme sağlama durumuna bakıldığında bu çalışmayla benzer değerlerde yeterli örnekleme sağlandığı görülmektedir. Buna karşın, Bolat ve Karamustafaoğlu (2019), Gül ve Kargın (2021), Keçeci vd. (2019) gibi çalışmalarda AFA ve DFA ile ilgili gerekli açıklamaların yapılmaması, Demir ve Öner Armağan (2019) çalışmasında sadece AFA'ya dair sınırlı açıklamanın yer alması gibi yapı geçerliği analizlerinin yeterli olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada ise AFA ve DFA ile ilgili gerekli ve yeterli bilgiler verilmiştir. DFA sonucunda ise değerlerin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir.

Başarı testi geliştirilirken literatürde yapılan önceki çalışmalar incelenmiştir. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan aynı kazanımları ölçen daha önce yapılmış bir teste bakılmıştır (Özkan, 2017). Ölçüt olarak alınan Özkan (2017) testinin güvenilirliği incelendiğinde 0,74 olduğu, bu yapılan testin güvenilirliğinin ise 0,85 olduğu görülmekte olup iki test karşılaştırıldığında yapılan bu testin daha güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine Özkan'ın testiyle bu çalışma ayırt edicilik kapsamında karşılaştırıldığında Özkan'ın(2017) testinin ayırt ediciliğinin 0,45 çıkması bu testin ayırt ediciliğinin bire yakın çok yüksek düzeyde çıkması ile bu yapılan testin ayırt ediciliğinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Özkan'ın (2017) testindeki soruların güçlüğüyle bu testin güçlüğü karşılaştırıldığında Özkan'ın testinin madde güçlüğü 0,59 iken bu testinde genel olarak 0,50 civarında olduğu görülmektedir. Bu açıdan testler benzerlik göstermektedir. Ayrıca Özkan'ın(2017) testi 2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programındaki değişiklikler yönünden eksik kalmaktayken bu çalışma güncellenen programa uygundur.

Güvenirlik çalışmaları sonucunda KR 20 güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,60'dan büyük olduğu için (Büyüköztürk, 2002) sindirim sistemi konusu kazanımları ile geliştirilen başarı testinden elde edilen puanların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde geliştirilen başarı testlerinde güvenilirliği yüksek testlere rastlanmakta ve bu bakımdan test literatürle uyum sağlamaktadır (Baladın Duman, 2019; Kurtcuoğlu, 2017; Kaya ve Gül, 2020). Literatürde yer alan başarı testlerinde test güvenilirliği analizleri için KR-20 güvenilirlik katsayısını kullanan birçok çalışma bulunmaktadır (Güneş ve Serdaroğlu, 2018; Nacaroğlu, vd., 2019; Nacaroğlu ve Bektaş, 2019; Saraç, 2018; Saylan Kırmızıgül ve Kaya, 2019). Buna karşın, başarı testi geliştirme çalışmalarında Cranbach's Alpha güvenilirlik katsayısı kullanan çalışmalar da bulunmaktadır (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Demir ve Öner Armağan, 2019; Keçeci, vd., 2019; Kızılcapan ve Bektaş, 2018; Şen ve Eryılmaz, 2011). Her iki güvenilirlik katsayısı da eşdeğer olduğu için, mevcut çalışmada kullanılan. KR-20 güvenilirlik katsayısının kabul gören bir analiz türü olduğu söylenebilir (Crocker ve Algina, 1986).



Bu başarı testi literatürde yer alan geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış testlere benzerliğiyle destek çalışma olurken, dayandığı felsefesi olmayan ya da kuramsal temelleri açıklanmayan, kapsam geçerliği sıkıntılı olan, taksonomi bilgisi verilmeyen ya da taksonomik olarak yanlışlıkları olan, güvenilirliği düşük, ayırt ediciliği ve gücü düşük, analizleri doğru şekilde yapılmamış diğer çalışmalara ve yeni araştırmalara da örnek olması, eksikliklerin görülmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Demir ve Dindar, 2006; Demir ve Öner Armağan, 2019; Gündüz, 2009; Gülmez Güngörmez ve Akgün, 2018; Gül ve Kargın, 2021; Keçeci vd., 2019).

Sonuç olarak altıncı sınıf seviyesinde geliştirilmiş olan "Sindirim Sistemi" konusuna ilişkin 2018 fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlara ve amacına uygun, yeterli şekilde örneklemin bulunduğu, geçerlik ve güvenilirliği kontrol edilmiş, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçebilecek bir başarı testi geliştirilmiştir.

### Öneriler

Öğretmenler, öğrencilerinin "Sindirim Sistemi" konusundaki öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen testi kullanılabilirler. Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Bu çalışma ortaokul altıncı sınıf "Sindirim Sistemi" konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi olarak literatüre katkı sağlasa da, testin çoktan seçmeli sorulardan oluşması sebebiyle öğrencilerin sindirim sistemi konusundaki kavramlarını derinlemesine belirleme konusunda sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu sebeple ileride yapılacak olan çalışmalara bu testin iki aşamalı olarak geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir. Böylece ilk aşamada çoktan seçmeli sorulardan oluşan, ikinci aşamada ise açık uçlu sorudan oluşacak test, araştırmacılara öğrencilerin sindirim sistemi konusuna yönelik kavramlarını detaylı olarak inceleme fırsatı sunacaktır. Bu açıdan bu test revize edilip tekrar kullanılabilir. Test için daha fazla katılımcıyla uygulamalar yapılabilir. Testin uygulanmasının ardından öğrencilerle yapılacak olan nitel görüşmelerle, elde edilen sonuçlar analiz edilerek test güçlendirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım Seheryeli, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açılımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (3), 1095-1123. doi: 10.30831/akukeg.453786
- Aker, S., Dünder, C. ve Pekşen, Y. (2005). Ölçme araçlarında iki yaşamsal kavram: Geçerlik ve güvenilirlik. *O.M.Ü. Tıp Dergisi*, 22(1), 50-60.
- Akhter, N. ve Bahoo, R. (2015). *Development of a semi standardized achievement test of education for intermediate level. Journal of educational research* (1027-9776). 2015, Vol. 18 Issue 1, Dept of Education IUB, Pakistan
- Anderson, L.W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey: Routledge.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives evaluation and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2), 102- 113. doi:10.1016/j.stueduc.2005.05.004
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(1), 87-103.
- Baladın Duman, B. (2019). *Besin içerikleri ve sindirim sistemi konularında tga yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Barchard, K. A. ve Hakstian, A. R. (1997). Alfa katsayısı ile örnekleme modelinin çıkarsamaya etkisi. *Eğitimsel ve Psikolojik Ölçüm*, 57(6), 893-905. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006001>
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Pegem Akademi. Ankara
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi. Ankara.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (5<sup>th</sup> edition), Rowman Altamira.
- Birgin, O. (2016). Bloom Taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Edit.) Matematik Eğitiminde Teoriler içinde (ss. 839-860). Pegem Akademi, Ankara.
- Bolat, A. ve Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159. doi: <https://dx.doi.org/10.30855/Gjes.2019.05.02.008>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*, (3. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. Bursal, M: Ed.: Demir, S. B.). Eğiten Kitap.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Çakıcı, Y., Ürek, H. ve Dinçer, E. O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68.
- Çakır, A. (2014). Faktör analizi. Doktora programı. <https://docplayer.biz.tr/38884504-T-c-istanbul-ticaret-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-isletme-anabilim-dali-isletme-doktora-programi-faktor-analizi-ayhan-cakir-1250d91213.html>
- Çakır, M. ve Aldemir B. (2011). İki aşamalı genetik kavramlar tanı testi geliştirme ve geçerlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 335-353. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19554/208352>
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme-güvenirlik-geçerlilik. *Taf Prev Med Bull*, 11(3), 339-344. doi:10.5455/Pmb.1-1322486024
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme*. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde ss. 217-281. Tay, B. ve A. Öcal (Ed.). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelen, Ü. (2008). Klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle geliştirilen iki testin geçerlilik ve güvenirliğinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 7(3), 758-768.

- Çelen, Ü. ve Aybek, E. C. (2013). Öğrenci başarısının öğretmen yapımı bir testle klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle elde edilen puanlara göre karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(2), 64-75.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Celepler Matbaacılık, Ankara.
- Çıtak Gözen, G. (2010). Klasik test ve madde tepki kuramlarına göre çoktan seçmeli testlerde farklı puanlama yöntemlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(1), 170-187.
- Çolak, K. ve Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Millî Eğitim Dergisi*. 40 (187) , 160-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407037>
- Demir, M. ve Dindar, H. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Demir, N. ve Öner Armağan, F. (2019). Astronomi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. Sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed)*, 10 (1), 209-237.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *Windows adım adım SPSS: Basit bir kılavuz ve referans*, 17.0 güncelleme. (10. Baskı). Pearson, Boston.
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Vuu(I)*, 40-57.
- Gülmez Güngörmez, H. ve Akgün, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 85-99.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 150-165.
- Güneş, M. H. ve Serdaroğlu, C. (2018). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde geliştirilen başarı testinin geçerliliği ve güvenilirliği. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 35-40.
- Güngör, S. N. ve Özkan, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarına ağızda nişasta sindiriminin TGA (tahmin-gözlem-açıklama) yöntemiyle öğretimi: Amilaz Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 30-54.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allynand Bacon: Needham Heights, MA.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.

- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hotiu, A. (2006). *The relationship between item difficulty and discrimination indices in multiple-choice tests in a physical science course. Unpublished master's thesis*, Florida Atlantic University.
- İpek Akbulut, H. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Kahyaoğlu, M. (2005). *İlköğretim 6. sınıf "dolaşım ve sindirim sistemi" konusunda şarkı ve şiirin başarıya, hatırlamaya ve derse karşı tutuma etkisi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Faktör analizi*. Ş. Kalaycı (Edit.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (5. Baskı), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kargın, P. D. ve Gül, Ş. (2021). Altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirilmesi, *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-26.
- Kaya, S. (2020). *11. sınıf öğrencilerine "sindirim sistemi" konusunun react stratejisi ile öğretimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, S. ve Gül, Ş. (2020). 11. sınıflar için 'Sindirim sistemi' konusuna yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 72-97. <https://doi.org/10.20860/İjoses.701311>
- Keçeci, G., Yıldırım, P. ve Kırbağ Zengin, F. (2019). Sistemler akademik başarı testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 96-114.
- Kelecioğlu, H. ve Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 1-11. <https://doi.org/10.21031/epod.41706>
- Kelloway E. K. (1998). *Assessing model fit. Using lisrel for structural equation modeling*. 3rd ed. USA: Sage Publications.
- Kızıkan, O. ve Bektaş, O. (2018). Yedinci sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi başarı testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4 (2), 186-202.
- Kline, T. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*.
- Lorenzo-Seva, U., ve Van Ginkel, J. R. (2016). Multiple imputation of missing values in exploratory factor analysis of multidimensional scales: estimating latent trait scores. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 596-608.
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. (7<sup>th</sup> edition) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge University Press.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Metin, M., Çevik, A. ve Gürbey, S. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 15-35. <https://doi.org/10.47155/mamusbdd.911344>
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nacaroğlu, O. ve Bektaş, O. (2019). Fen bilimleri dersindeki madde ve değişim ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir başarı testi geliştirme: BİLSEM örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-88.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O. ve Kızılkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 36-51. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3374>
- Narlı, S. ve Baser, N. (2008). "Küme, bağıntı, fonksiyon" konularında bir başarı testi geliştirme ve bu test ile üniversite matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin bu konulardaki hazırbulunuşluklarını betimleme üzerine nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 147-58.
- Özcan, H., Koca, E. ve Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. (4. Baskı). ss.111-29. Pegem Akademi, Ankara.
- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 189-204. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394383>
- Özkan, F. (2017). *7.sınıf sindirim sistemi konusunda iki aşamalı test geliştirilerek kavram yanlışlarının tespit edilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Pallant J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çeviri). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley ve Sons.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi "Maddenin değişimi" ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Saraçlı, S. (2011) Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2019). "Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması" konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi geliştirme çalışması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 474-493.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. (3. Baskı) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.



- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Fen bilimleri dersi "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 511-551.
- Şen, H. C. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks, Ankara.
- Taşkaya, S. M. ve Meydan, A. (2012). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında uygulanan ölçme yöntemleri üzerine bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 23-34.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (1.Baskı). Atlas Yayınları, Ankara.
- Tekkaya, C. ve Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 101-107.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Timur, S., Dogan, F., Cetin, N.I., Timur, B. ve Isik, R. (2019). Artirilmiş gerçeklik uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin hücre konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 126-138. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.8>
- Tosun, C., ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Uçar, R. ve Aktamış, H. (2019). Astronomi'ye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf "Güneş sistemi ve ötesi" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-79.
- Uğur, K. U. (2010). *Lise öğrencilerin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı testler ile tespit edilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Url1:[https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/129671/mod\\_resource/content/0/Veri%20Analizi%205.%20Hafta.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/129671/mod_resource/content/0/Veri%20Analizi%205.%20Hafta.pdf)
- Url2:<https://medium.com/datarunner/veri-biliminde-normal-da%C4%9F%C4%B1%C4%B1m%C4%B1n-python-%C3%BCzerinden-g%C3%B6rselle%C5%9Ftilmesi-ve-yorumlanmas%C4%B1-histogram-8381d12b85b9>
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 59-75.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması, 46(Özel Sayı), 74-85. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme>
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. (2009). *Lısrrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Pegem Akademi, Ankara.



**EKLER****Ek-1. Başarı testi****Adı Soyadı:****Sınıfı/No.su:**

Sevgili Öğrenciler,

Bu test "Vücudumuzdaki Sistemler ünitesindeki Sindirim Sistemi " konusuna yönelik öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlı uygulanmaktadır. Her soru için dört seçenek bulunmaktadır. Dört tane seçenektan bir tanesini işaretlemeniz gerekmektedir.

Başarılar

**6.SINIF SİNDİRİM SİSTEMİ KONULU BAŞARI TESTİ SORULARI****SORU 1: 1-Ağız**

- 2-Anüs
- 3-Mide
- 4-Yutak
- 5-İnce bağırsak
- 6-Yemek borusu
- 7-Kalın bağırsak

Vücuda alınan besinlerin sindirim sırası aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

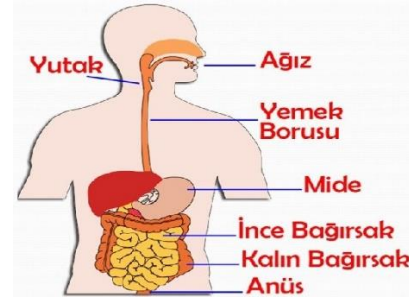
- A) 1-3-2-7-5-4-6
- B) 1-4-6-3-5-7-2
- C) 2-1-3-5-4-7-6
- D) 3-7-1-2-6-5-4

**SORU 2:**

1. Ağızdan gelen lokmaları yemek borusuna iletirim.
2. Yiyecekleri toplar, salgılarımla bulamaç haline getiririm.
3. Çorba kıvamındaki yiyecekleri kıvrımlı ve geniş yapımla kana ulaştırırım.

Aşağıdakilerden hangisinde organ – görev eşleşmesi doğru olarak verilmiştir?

|      | <u>Mide</u> | <u>Yutak</u> | <u>İnce bağırsak</u> |
|------|-------------|--------------|----------------------|
| A) 1 | 1           | 2            | 3                    |
| B) 2 | 2           | 1            | 3                    |
| C) 1 | 1           | 3            | 2                    |
| D) 2 | 2           | 3            | 1                    |

**SORU 3:****Görsel - 1:** Sindirim sistemi organları

Sindirim sistemiyle ilgili Görsel - 1'de belirtilen organlardan hangilerinde sindirim gerçekleşmez?

- A) Ağız-Mide-Anüs
- B) Mide-Yutak-Kalın Bağırsak
- C) Yutak-Yemek Borusu-Anüs
- D) Yemek Borusu-Mide-İnce Bağırsak

**SORU 4:** Aşağıdakilerden hangisi sindirim sisteminin görevlerinden biridir?

- A) Hareket etmeyi kolaylaştırır.
- B) Kanın vücutta dolaşmasını sağlar.
- C) Dışarıdan gelen uyarılara yanıt verir.
- D) Büyük molekülü besinleri küçük yapı taşlarına ayırır.

**SORU 5:**

- I. Anüste emilimin gerçekleşmez ve besin atıkları vücuttan anüs yoluyla uzaklaştırılır.
- II. Yemek borusu kaslı ve esnek yapısı sayesinde, besinlerin mideye iletilmesinde görev alır.
- III. Ağız sindirimin başladığı ilk organdır ve karbonhidratların kimyasal ve fiziksel sindirimi burada yapılır.
- IV. Kalın bağırsak fazlalık su, vitamin ve minerallerin emilimini gerçekleştirdiğinden sindirim sisteminde önemli bir yere sahiptir.

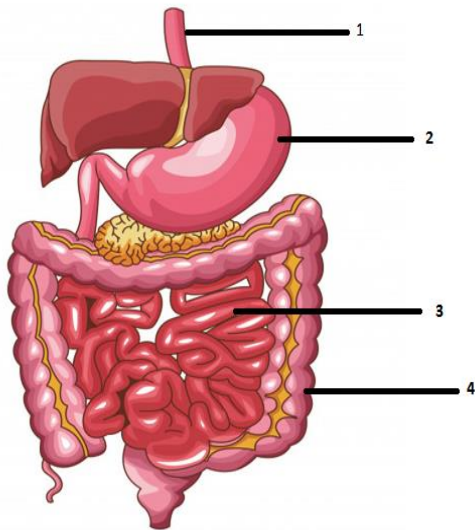
Verilen bilgilerden hangileri doğrudur?

- A) I-II-III
- B) I-II-IV
- C) II-III-IV
- D) I-II-III-IV

**SORU 6:** Aşağıda verilen özelliklerden hangileri ağız, mide ve ince bağırsak için ortakdır?

- A) Mide öz suyunu kullanma
- B) Yağların sindirimini yapması
- C) Kimyasal sindirimi gerçekleştirme
- D) Safra salgısı ile mekanik sindirim yapma

**SORU 7:** Aşağıda verilen görselde sindirim sistemine ait bazı yapılar gösterilmiştir.



**Görsel - 2:** Sindirim sistemine ait bazı yapılar

Buna göre Görsel - 2’de gösterilen numaralandırılmış organlarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) 2 numaralı organda proteinlerin kimyasal sindirimi başlar.
- B) 4 numaralı organ sindirimin en yoğun gerçekleştiği kısımdır.
- C) 3 numaralı organda besinlerin kimyasal sindirimi tamamlanır.
- D) 1 numaralı organda fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirim gerçekleşmez.

**SORU 8:** Sindirimde görevli organlar ve görevleri Tablo- 1’de verilmiştir.

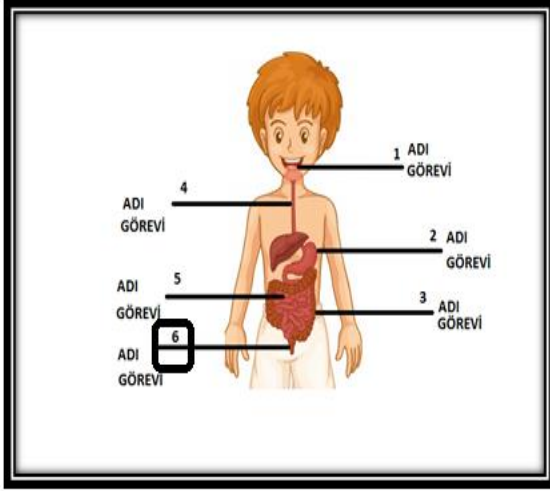
|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Tükürükle besinlerin ıslatıldığı yerdir.                       | x |   |   |   |
| Besinlerin emilerek kana karıştığı yerdir.                     |   | x |   |   |
| Besinlerin bulamaç haline getirildiği yerdir.                  |   |   | x |   |
| Sindirim sonucu oluşan atık maddelerin dışarı atıldığı yerdir. |   |   |   | x |

**Tablo - 1:** Sindirim sisteminde görevli organlar

Tablo - 1’e göre özellikleri verilen sindirim organları hangisinde doğru olarak verilmiştir?

|          | 1             | 2            | 3              | 4 |
|----------|---------------|--------------|----------------|---|
| A) Ağız  | İnce Bağırsak | Mide         | Anüs           |   |
| B) Mide  | Ağız          | Yutak        | İnce Bağırsak  |   |
| C) Anüs  | Mide          | Yemek borusu | Kalın Bağırsak |   |
| D) Yutak | Yemek borusu  | Mide         | İnce Bağırsak  |   |

**SORU 9:**



**Görsel - 3:** Vücudun organları ve görevleri

**Görsel - 3'**de vücudun organları ve görevleri gösterilmiştir.

Görsel - 3 'te 6 numarayla gösterilen organ ve görevi aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Anüs-Besin atıklarının dışarı atıldığı yerdir.
- B) Pankreas-Karbonhidrat, protein, yağların sindirimini sağlar.
- C) İnce bağırsak-Bütün besinlerin sindirimini tamamlanmasını sağlar.
- D) Kalın bağırsak-Fazlalık su, vitamin ve minerallerin emilimi gerçekleşir.

**SORU 10:** Aşağıdakilerden ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Anüste sindirim gerçekleşmez.
- B) Yağların sindirimi ağızda başlar.
- C) Sindirimin başladığı yer midedir.
- D) Suyun sindirimi ince bağırsakta başlar.

**SORU 11:**

Öğretmen: Sindirimin amacı.....

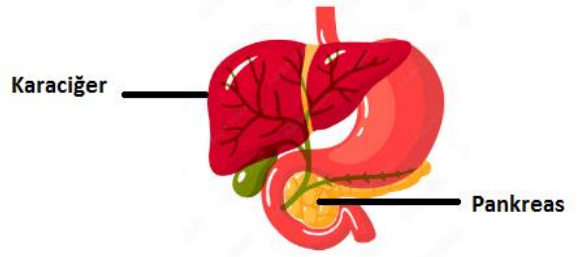
Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin verdiği boşluğu en doğru şekilde tamamlar?

- A) Besinleri parçalamaktır.
- B) Besinlerin kana geçmesini sağlamaktır.
- C) Besinlerin parçalanıp hücrelere küçük geçmesini sağlamaktır.
- D) Vücuda alınan büyük moleküllü yiyeceklerin kana ve hücrelere geçebilecek kadar küçük parçalara ayrılmasını sağlamaktır.

**SORU 12:** Sindirim sistemi ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Proteinlerin sindirimi midede başlar.
- B) Kalın bağırsakta sindirim gerçekleşir.
- C) İnce bağırsakta yağların sindirimi başlar.
- D) Karbonhidratların sindirimi ağızda başlar.

**SORU 13:**

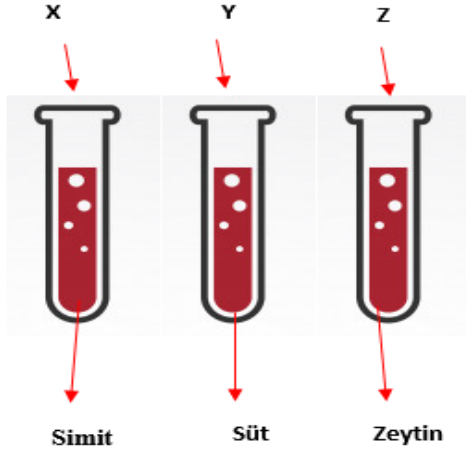


**Görsel - 4:** Pankreas ve Karaciğer görseli

Görsel - 4'te gösterilen organlardan pankreas ve karaciğer organlarının görevi en doğru şekilde hangisinde yazılmıştır?

- A) Sıvılar salgılayan organlardır.
- B) Salgıladıkları sıvıları ince bağırsağa gönderirler.
- C) Fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirimi sağlamada görev alırlar.
- D) Asıl görevleri sindirim olmayan fakat salgıladıkları sıvılar sayesinde sindirime yardımcı olan organlardır.

SORU 14:



**Görsel - 5:** Kimyasal sindirimin gerçekleştiği deney tüpleri

Görsel - 5 'te verilen deney tüplerinde sırasıyla simit, süt ve zeytin bulunmaktadır. Farklı sindirim organlarından alınan X, Y ve Z sıvıları görseldeki gibi deney tüplerine sırasıyla ilave edilmektedir. Deney tüplerinin hepsinde kimyasal sindirim gerçekleştiği gözlemlenmektedir.

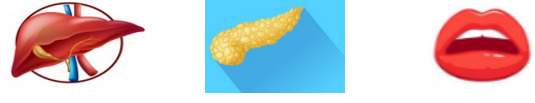
Buna göre X, Y ve Z ile gösterilen sıvıların hangi sindirim organından alındığı, aşağıda verilen seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

- | <u>X</u>         | <u>Y</u>     | <u>Z</u>      |
|------------------|--------------|---------------|
| A) Ağız          | Mide         | İnce Bağırsak |
| B) Yemek borusu  | Ağız         | Mide          |
| C) İnce bağırsak | Yutak        | Ağız          |
| D) Pankreas      | Yemek borusu | Yutak         |

**CEVAP ANAHTARI**

|    |    |    |    |    |    |    |   |   |
|----|----|----|----|----|----|----|---|---|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8 | 9 |
| B  | B  | C  | D  | D  | C  | B  | A | A |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |   |   |
| A  | D  | B  | D  | A  | B  | C  |   |   |

SORU 15:



**Görsel - 5:** Sindirim sistemine ait bazı yapı ve organlar

Sindirim sistemine ait bazı yapı ve organlar Görsel - 5 'te gösterilmiştir.

Görsel - 5 'te verilen sindirim sistemine ait bazı yapı ve organlar seçeneklerdeki bilgilerle eşleştirildiğinde hangi bilgi açıkta kalır?

- A) Tükürük sıvısı yardımıyla makarnanın kimyasal sindirimini başlatır.
- B) Salgıladığı mide özsuyuyla yumurtanın kimyasal sindirimini gerçekleştirir.
- C) Sindirime yardımcı organ olarak safra sıvısıyla zeytinin fiziksel sindirimini gerçekleştirir.
- D) Burada bulunan enzimler yulafın, yoğurdun, ayçiçeği yağının sindirimini gerçekleştirerek sindirime yardımcı olur.

**SORU 16:** Aşağıda verilen madde çiftlerinden hangileri sindirilmeden doğrudan kana karışır?

- A) Su - Kebap
- B) Tavuk- Pilav
- C) Mineral- Vitamin
- D) Çikolata- Baklava

## Ek-2. Ölçüt başarı testi

Adı Soyadı:

Sınıfı/No.su:

Sevgili Öğrenciler,

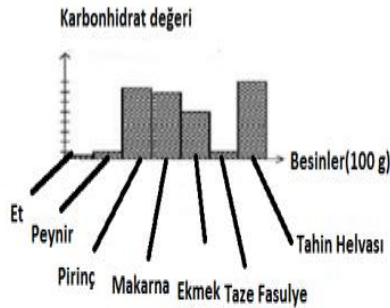
Bu ölçüt test "Vücudumuzdaki Sistemler ünitesindeki Sindirim Sistemi " konusuna yönelik öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlı uygulanmaktadır. Her soru için dört seçenek bulunmaktadır. Dört tane seçenektan bir tanesini işaretlemeniz gerekmektedir.

Başarılar

## SİNDİRİM SİSTEMİ ÖLÇÜT GEÇERLİĞİ TESTİ

### SORU 1

1.



Doktor, Ayşe'ye fazla kilo aldığıni söyleyip beslenme uzmanına (diyetisyene) göndermiştir. Beslenme uzmanı, karbonhidratlı besinleri az yemesini önerip, bazı besinlerdeki karbonhidrat değerlerini yukarıdaki grafikte anlatmıştır. Ayşe, miktarları eşit olan, aşağıdaki yemeklerden hangisini yerse, beslenme uzmanının önerisine uymuş olur?

- A) Etili pirinç pilavı
- B) Etili taze fasulye
- C) Peynirli makarna
- D) Ekmek arasında tahin helvası

### SORU 2:

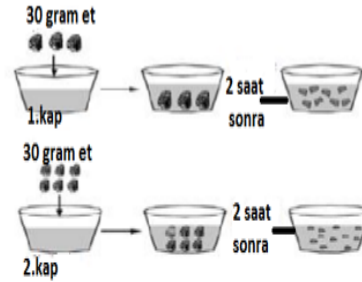
2. Aşağıda verilen birbiriyle bağlantılı cümleler arasındaki D "Doğru", Y "Yanlış" anlamındadır. Sindirim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olan bir öğrenci kaçını çıkışa ulaşır?



- A) 1. çıkış
- B) 2. çıkış
- C) 3. çıkış
- D) 4. çıkış

### SORU 3:

3.



Bir öğrenci, içinde eşit miktarda mide öz suyu bulunan I. ve II. kaplara et parçalarını koyuyor. Et parçalarında şekillerdeki gibi değişim gözleyen öğrenci, 2 saatlik bu gözlemi ile ilgili olarak hangi sonuca ulaşabilir?

- A) Büyük parçalı besinler, midede sindirime uğramaz
- B) İyi çiğnenen besinler, midede daha küçük parçalara ayrılır.
- C) Mide öz suyu, her türlü besinin kimyasal sindiriminde etkilidir.
- D) Hayvansal besin çeşitleri, midede fiziksel sindirime uğramaz

**SORU 4:**

4. Bir öğrenci kimyasal sindirimi gözlemlemek istiyor.

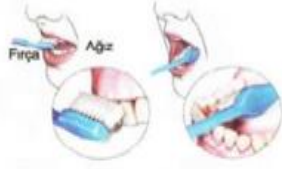


Enzimlerin etkili olabilmesi için ortamda belirli bir miktar su bulunması gereklidir. Buna göre öğrenci, şekildeki malzemelerle nasıl bir düzenek hazırlamalıdır?

- A) Besinleri bir deney tüpüne, suyu ve enzimi diğer deney tüpüne koymalıdır.
- B) Besinleri ve suyu bir deney tüpüne, enzimi diğer deney tüpüne koymalıdır.
- C) Besinleri ve suyu eşit miktarda her iki deney tüpüne, enzimi bu tüplerden sadece birine koymalıdır.
- D) Besinleri bir deney tüpüne, enzimi diğer deney tüpüne, suyu her iki deney tüpüne eşit miktarda koymalıdır.

**SORU 5:**

5. Sindirim sisteminin sağlığını korumak için yapılan bir etkinlik, şekilde gösterilmiştir.



Belirtilen etkinlik, hangi faaliyetin sürekliliğini sağlamak için yapılır?

- A) Yeterli ve dengeli beslenmeyi sağlamak
- B) Besinlerin fiziksel sindirimini yeterliliğini sağlamak
- C) Besinlerin kimyasal sindirimini sürekliliği sağlamak
- D) Besinlerin tadının yeterli oranda algılanmasını sağlamak

**SORU 6:**

6. Öğrenciler nişastanın sindirimini, sindirim sisteminin farklı bölümlerinde şekildeki gibi göstermiştir.

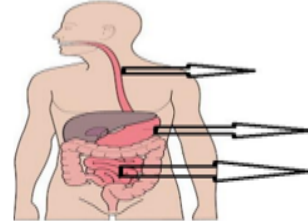


Nişastanın sindirimi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Ağızda sindirime uğramamıştır.
- B) Midede kimyasal sindirime uğramıştır.
- C) İnce bağırsakta kimyasal sindirimi tamamlanmıştır.
- D) Sindirilen nişastanın tamamı kalın bağırsaktan emilmiştir.

**SORU 7:**

7. Öğretmenin sorduğu bir soruya Ahmet, şekil üzerinde ki işaretlenmiş üç organı göstererek doğru cevabı vermiştir.



Buna göre, öğretmenin sorduğu soru aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hangi organlar sindirime yardımcı olur?
- B) Hangi organlar sindirim sistemi organıdır?
- C) Hangi organlarda sindirilen besinler kana geçer?
- D) Vitamin, su ve mineral hangi organ tarafından emilerek kana geçer?



## SORU 8:

8. Kalın bağırsağın görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sindirimin tamamlandığı yerdir.
- B) Besinlerin sindirilip kana geçişini sağlar
- C) Sindirime yardımcı olan pankreas öz suyunu salgılar
- D) Su, mineral ve vitaminin kana geçişini sağlandığı yerdir

9. Yutulan besinlerin yemek borusundan geçmesini, aşağıdakilerden hangisi sağlar?

- A) Dil
- B) Mide
- C) Yutak
- D) Gırtlak

## SORU 9

9. Yutulan besinlerin yemek borusundan geçmesini, aşağıdakilerden hangisi sağlar?

- A) Dil
- B) Mide
- C) Yutak
- D) Gırtlak

| Sindirim Sistemi Organları | Süre (Yaklaşık değerler) |
|----------------------------|--------------------------|
| Ağız                       | 20 saniye                |
| Yemek borusu               | 10 saniye                |
| Mide                       | 2-6 saat                 |
| İnce Bağırsak              | 5 saat                   |
| Kalın Bağırsak             | 24 saat                  |

Yediğimiz bir besinin sindirim sistemi organlarında kaldığı yaklaşık değerler yukarıdaki tablodaki gibidir. Buna göre tablo için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kalın bağırsakta besin atıkları daha uzun süre kalırlar.
- B) Yediğimiz besinlerin atıkları bir gün sonra dışarı atılırlar.
- C) Yediğimiz besinler en kısa olarak yemek borusunda durmaktadır.
- D) Yediğimiz besinler mide de ve ince bağırsakta kaldığı süreler eşit olabilir.

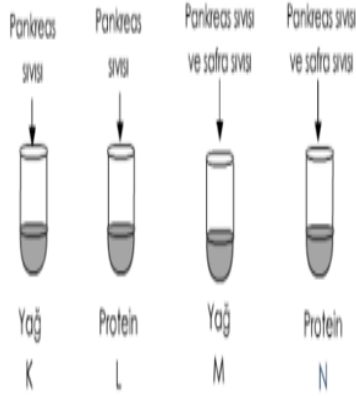
11.



Enzimler büyük moleküllü besinleri küçük moleküllere dönüştürmekte görevlidir. Buna göre enzimler yanda verilen gruplardan hangisine etki eder?

- A) Su, vitamin, mineral
- B) Vitamin, protein, yağ
- C) Su, protein, karbonhidrat
- D) Karbonhidrat, protein, yağ

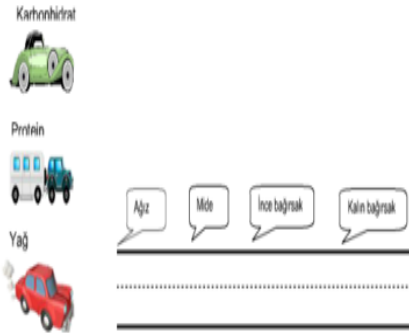
12.



Yukarıdaki deney düzeniği hazırlayan Can safra sıvısının sindirimi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmak istiyor. Can'ın istediği sonuca ulaşabilmesi için hangi düzenekleri seçmesi gerekir?

- A) K ve L
- B) L ve N
- C) K ve M
- D) K ve N

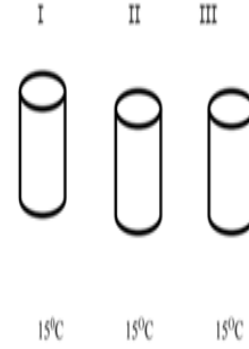
13.



Yukarıda karbonhidrat, protein ve yağ araçlarını görmekteyiz. Bu araçların sindirime başladıkları yerde benzin aldıkları, sindirimlerinin bittikleri yerde de yolculuklarını bitirdikleri bilinmektedir. Sizler araçların benzin aldıkları ve yolculuklarını bitirdikleri yerleri aşağıdaki seçeneklerden birini seçerek cevaplayınız?

| Besinleri Aldıkları Yer | Yolculuklarını Bitirdikleri Yer |
|-------------------------|---------------------------------|
| A) Ağız                 | İnce Bağırsak                   |
| B) Mide                 | İnce Bağırsak                   |
| C) İnce Bağırsak        | İnce Bağırsak                   |
| D) Kalın Bağırsak       | İnce Bağırsak                   |

14. Şimdi de besinlerin sindirimini Mehmet arkadaşımızı araştırmak ister. Aşağıdaki özdeş kaplarda deney düzeneklerini kurar. Mehmet aşağıdaki seçeneklerde belirtmiş olduğu durumlardan hangisini savunmazdınız?



15°C 15°C 15°C

20 gr enzim 15 gr enzim 20 gr enzim

250 gr protein 200 gr protein 200 gr protein

- A) Sıcaklık sindirim hızını etkiler.
- B) Besin miktarı sindirim hızını etkiler.
- C) Enzim miktarı sindirim hızını etkiler.
- D) Hangi kaptaki sindirim daha çabuk olur.

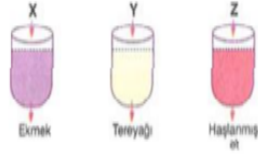
15.



Yukarıdaki organlardan kaç tanesi sindirim sisteminde bulunur?

- A) 4
- B) 5
- C) 6
- D) 7

16. Üç farklı organdan alınan X, Y, Z salgıları şekildedeki tüplere ekleniyor. Bir süre sonra, bu tüplerdeki besinlerin sindirimi gerçekleşiyor.



Buna göre, belirtilen salgıların alındığı organlar, hangisinde doğru eşleştirilmiştir?

- | X                | Y             | Z             |
|------------------|---------------|---------------|
| A) Ağız          | İnce Bağırsak | Mide          |
| B) Ağız          | Mide          | İnce Bağırsak |
| C) Mide          | Ağız          | İnce Bağırsak |
| D) İnce Bağırsak | Mide          | Ağız          |

17. Bir beslenme uzmanı, beslenme ve sindirimle ilgili olarak şu açıklamayı yapıyor.

**Beslenme Uzmanı:** Yiyeceklerimiz ağızımızda ne kadar uzun süre çiğnersek o kadar kolay sindirilir ve daha hızlı kana geçer.

Buna göre, uzmanın açıklamasına gösterilebilecek neden, aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) Çiğneme kimyasal sindirimi sağlar. Kimyasal sindirim de besin emilimini artırır.
- B) Çiğneme fiziksel sindirimi sağlar. Fiziksel sindirim de enzim etkinliğini artırır.
- C) Çiğneme besinlerin yutulmasını sağlar. Hızlı beslenme kana besin geçişini hızlandırır.
- D) Çiğneme besinlerin tadının algılanmasını sağlar. Tadı algılanan besinler daha hızlı sindirilerek kana emilir.

18. İnsanın ince bağırsağında bulunan çok sayıda parmaklı yapıdaki villuslar, bir canlıya aşağıdaki özelliklerden hangisini kazandırır?

- A) Besinlerin daha hızlı sindirilmesi
- B) Besinlerin daha fazla sindirilmesi
- C) Sindirilen besinlerin daha fazla depolanması
- D) Sindirilen besinlerin kana daha hızlı emilmesi

19. Sağlıklı bir insan, bir günlük beslenmesinde, sadece 300 gram tereyağı tüketiyor. Bu bireyin sindirim sürecinde üç sindirim organındaki yağ miktarı nasıl değişim geçirir?

A)



B)



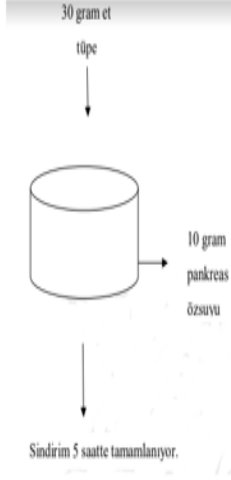
C)



D)



20. Bir uzman, şekildeki gibi düzeneği kurarak, etin sindirim durumunu araştırıyor ve belirtilen sonuca ulaşıyor.



Etin sindirim süresini azaltmak için;

1. Etin fiziksel olarak parçalanması
2. Kaba 10 gram daha pankreas özsuyu eklenmesi
3. Kaba 10 gram safra sıvısı eklenmesi

Değişikliklerinden hangileri yapmaya karar vermelidir?

- A) I ve II  
B) I ve III  
C) II ve III  
D) I, II ve III

### CEVAP ANAHTARI

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| B | B | B | C | B | B | B | D | C | B  | D  | C  | A  | C  | D  | A  | B  | C  | A  | A  |

**EXTENDED SUMMARY**

When the literature on the units in the sixth grade science course is scanned, there are no valid and reliable achievement test development studies related to the "Digestive System". From this point of view, this study is important in that it is a valid and reliable achievement test, questions are asked from all levels of Bloom's steps (except synthesis), more questions are asked from the steps that measure higher level knowledge, and there is no other multiple-choice test in the literature that includes these features. offers.

It is not possible to talk about an education and training process without measurement and evaluation (Başol, 2015). While making observations whether it has a certain detail in the measurement process or in the future, sometimes errors can be confused with the observations and the actual state of an observed feature may not be reflected due to this error. In this case, the real value is tried to be given (Çelen guess, 2008). Spearman-Brown method was used for the errors that may deviate from the classical test assumption guidance guideline (Baykul, 2015). To fulfill the provisions of some statistical theories in order to make these center estimates (Baykul, 2015). There are two important coercion theories on the subject (Çelen, 2008). One of these theories is "Classical Test Theory". There is a valid and reliable audit of the feature to be measured (Çelen, 2008). Existing texts have also attempted to develop an achievement test based on the principles of classical test theory. Some loaded tools are used to determine whether the information given to the student has been understood, and if so, how much has been understood. One of these escape tools is elective tests (Çalışkan & Yiğittir, 2008). In the process of preparing the questions well and grouping the questions, the best known among the existing taxonomies is the Bloom taxonomy, which was developed in 1956 under Benjamin Bloom's own name (Çakıcı et al., 2012).

The survey design of the quantitative research method was used in the research. Survey design is a type of research conducted to reveal the existing situation (Çepni, 2010). In studies using survey design, the situation, behavior or thoughts in the population in general are described statistically through studies on a sample group selected from a population (Creswell, 2013).

Accessible population of the research is the sixth grade students of secondary school studying in Şanlıurfa Siverek, the sample is; The sample consists of 229 sixth grade students studying in secondary schools selected in Şanlıurfa Siverek district in the 2020-2021 academic year, which was determined by cluster sampling from the random sample type.

In order to decide on the questions, the 2018 Science Curriculum was taken as the basis. The questions were formed on the basis of the achievements in the "Digestive System" in the "Systems in Our Body" unit in the "Living Things and Life" subject area in this curriculum. Then, in addition to the gains in the curriculum, question-based learning outcomes were written. The literature was used while writing these achievements (Bamadan Duman, 2019; Kurtcuoğlu, 2007; Kaya and Gül, 2020). While creating the questions, care was taken to include questions measuring the achievements from all the steps in Bloom's taxonomy. Within the scope of this study, it was aimed to develop a valid and reliable achievement test consisting of 25 multiple-choice questions that have the feature of being summative regarding the sixth grade digestive system unit. This test was rearranged with the Google Forms application, and its edited version was sent to public secondary schools in Siverek through social media applications. As a criterion test, a test with proven validity and reliability in the literature was used.

Validity and reliability studies of the achievement test were carried out for the analysis of the data. In this context, descriptive statistics, item analysis (difficulty, distinctiveness), tetrachoric factor analysis (EFA and CFA) were examined. EFA and CFA were applied on the same sample. FACTOR, MS EXCEL 2020 and SPSS.25 package programs were used in the analysis. The results of the descriptive statistical analyzes made in SPSS.25 and whether the data obtained from the measurement tool showed normal distribution were examined. Data normality analysis, item difficulty and item discrimination index unrelated samples t-test, reliability analysis, exploratory factor analysis (EFA)

and confirmatory factor analysis (CFA) were performed within the scope of validity and reliability indices, respectively. The scores obtained by the students were listed in the Excel program in the form of upper and lower groups according to their score rankings, and unrelated samples t-test analysis was performed in the SPSS.25 package program. In the study, the KR-20 value was checked to perform the reliability analysis. The Kuder Richardson (KR-20) value is a widely used method in achievement tests (Barchard & Hakstian, 1997).

The aspect that makes the present study superior to most studies in the literature is that it is an achievement test development study based on classical test theory, with a certain taxonomy, in accordance with the Bloom's taxonomy on which questions are based, taxonomic attention was paid to the steps and meticulously prepared by taking expert opinions. While this achievement test is a supportive study with its similarity to the validated and reliable tests in the literature, the analyzes that do not have a philosophy on which it is based or whose theoretical foundations are not explained, whose content validity is problematic, taxonomy information is not given or taxonomic inaccuracies are low, reliability and difficulty are low. It can be stated that it is important in terms of setting an example for other studies and new research that have not been done correctly and seeing the deficiencies (Bolat and Karamustafaoğlu, 2019; Demir and Dindar, 2006; Demir and Öner Armağan, 2019; Gündüz, 2009; Gülmez Güngörmez and Akgün, 2018; Gül and Kargın, 2021; Keçeci et al., 2019). This developed test can be used by teachers to determine the learning levels of their students on the "Digestive System", and it can also be used by researchers as a data collection tool.



# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HARİTA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE DURUMU\*

## THE STATUS OF MAP LITERACY SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO VARIABLES

### Araştırma Makalesi

Bahar CAN<sup>1</sup>, Hilmi DEMİRKAYA<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 19 Mart 2023*

*Makale kabul tarihi : 9 Haziran 2023*

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Harita okuryazarlığı becerileri ile cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini oluşturan Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan ve seçkisiz olarak seçilen ortaokullarda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı 375 kişiye harita becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Söz konusu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Başarı testi sonucunda elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiş, ilgili analizlerde ise t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, devlet okullarında eğitim gören öğrencilere göre harita okuryazarlığı daha iyi bulunmuştur. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeyleri 6. sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Beceriler, Harita Okuryazarlığı, Harita Becerileri.

#### Abstract

The aim of this study is to examine the map literacy skills of secondary school students according to various variables. It was examined whether there was any difference between map literacy skills and variables of gender, class and school type. In this direction, an achievement test prepared to measure map skills was applied to 375 people, including 6th, 7th and 8th grade students, who were educated in randomly selected secondary schools in the Alanya district of Antalya province, which constitutes the population of the research. The research in question was carried out in the 2020-2021 academic year. Survey model was used in the research. The data obtained as a result of the achievement test were analyzed with the SPSS 21 program, and the t-test and Anova analyzes were performed in the relevant analyses. According to the findings, the map literacy of the students studying in private schools was found to be better than the students studying in public schools. It was found that the map literacy levels of the 7th and 8th grade students were higher than the 6th grade students. It was concluded that the map literacy levels of female students were higher than male students.

**Keywords:** Social Studies, Geography, Skills, Map Literacy, Map Skills.

\* Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın hazırladığı "Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık becerisinin belirlenmesi" başlıklı tezden üretilmiştir.

1 Bilim Uzmanı, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, canbahar243@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9567-4355

2 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4456-580X

## GİRİŞ

Pek çok disiplinde olduğu gibi sosyal bilgiler alanında da öğrencilere okuryazarlık becerisi kazandırma, temel beceri kazanımları arasında yer almaktadır. Günümüzde giderek daha çok popüler hale gelen okuryazarlık kavramı sadece okuma ve yazma ediniminin ötesinde geniş bir yelpazede medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, web okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı gibi terimlerle önümüze çıkmaktadır. Sosyal bilgiler kazanımlarından biri olan mekânı algılama becerisi aynı zamanda harita okuryazarlık becerisini de beraberinde getirmektedir. Bireylerin yaşadıkları çevreyi ve coğrafyayı iyi bir şekilde tanımlamaları, yer, mekân ve olay bağlantılarını kurmaları harita okuryazarlığı ile mümkün hale gelmektedir. Harita okuryazarlığı, haritaların üzerlerinde bulunan sembol, şekil, ölçek ve işaretlerin anlamlandırılarak yorumlanması ve değerlendirilmesi aşamalarının gerçekleştirilmesinin sonrasında bilgiye ulaştıran bir kazanımdır (Akengin, Cendek ve Tuncel, 2016: 67).

Sosyal bilgilerin bireylere kazandırmayı amaç edindiği mekânı algılama becerileri kapsamında harita okuma becerilerine de yer verilmektedir. İçinde yaşadığı coğrafyayı iyi bilen bireylerin mekânı algılama becerileriyle kendilerini donatarak, üç boyutlu ve soyut düşünme becerileri ile sağlıklı bir toplumun temellerinin atılabileceği varsayılmaktadır. Harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesi ile bireyler, yaşadıkları mekânı algılayabilecekler ve söz konusu mekânı tanımlayabileceklerdir. Bu beceriler ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaktadır (Sönmez, 2010: 22-23).

Sosyal bilgiler dersi dahilinde mekânı algılama becerisinin ve harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında görsel materyallerin kullanılması etkili bir öğretim aracıdır. Özellikle öğrenmenin kalıcılığı ve soyut kavramların somutlaştırılması noktasında görsel araçlar oldukça etkilidir. Sosyal bilgiler dersi ile coğrafya biliminin bağlantısı incelendiğinde derslerde bireylere bilgi aktarımı yapılırken harita, tablo ve grafiklerden yararlanmak ve bunun yanında söz konusu materyallerin ilgili hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kiroğlu, 2007: 114).

Harita okuryazarlığında teorik olarak coğrafya bilgilerinin yaşam içerisinde kullanılabilir hale gelmesi ve coğrafi bir beceri haline dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Karabağ, 1998: 25). Edinilen coğrafi bilgilerin kullanımı en basit tabir ile yaşam içerisinde yer yön bulma (Demirkaya, Çetin ve Tokcan, 2004), olay ve yer bağlantısı kurabilme ve mekânı ilişkisel olarak analiz edebilme açısından oldukça önemlidir. Haritaların kullanımının olmadığı coğrafya eğitiminde bireyler bilgilerin özünü tam olarak öğrenemeyecek ve ezberleme eğilimi içerisinde olacaktır (Aksoy ve Ünlü, 2012: 18). Bir başka ifade ile sosyal bilgiler dersi kapsamında haritanın kullanılması görsel olarak öğrencilerin dikkatlerini canlı tutma noktasında fayda sağlayacak, öğrenme ortamının zenginleşmesiyle ezbere dayalı öğrenmenin önüne geçilmiş olacaktır. Bu sayede öğrenciler aktif bir öğrenme süreci içerisinde olacak ve öğrendiği bilgiyi beceri düzeyine taşıyacaktır. Bütün bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için harita kullanımının doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir. Coğrafya eğitimindeki başarının etkin bir harita kullanımı ile gerçekleştirilebileceği gerçeği unutulmamalıdır (Ünlü, Üçışık ve Özey, 2002: 9).

Disiplinlerarası bir forma sahip sosyal bilgiler dersinin öğretilmesinde haritala kullanımının etkin rolü düşünüldüğünde anahtar (haritalar), kilit (sosyal bilgiler) ilişkisi ile benzerliği dikkat çekmektedir. Bu açıdan ele alındığında sosyal bilgiler dersi öğretiminde materyal kullanımı konusunda bilhassa amaca uygun hazırlanmış harita kullanımının etkisi ve değeri artmaktadır. Dolayısıyla harita okuma becerisi ile birlikte mekânı algılama becerisi de sosyal bilgiler dersi için önemli işleve sahip kazanımlardır. Eğitimin de dahil olduğu birçok sistem yaşamsal varoluşumuzun gerektirdiği ihtiyaçlar çerçevesinde şekillenerek değişime ve dönüşüme uğramaktadır. Yaşanılan bu değişim ve dönüşümler ise mevcut sistemlerin yenileşmesi ve iyileşmesi için gerçekleşmesi istenilen bir durumdur. Bu nedenle yapılmış olan, yapılmakta olan ve yapılması planlanan araştırma çalışmaları birbirini etkiler mahiyettedir. Başka bir deyişle alan yazın taraması yapılması düşünülen çalışma açısından büyük önem taşımaktadır (Özcan ve Varnacı Uzun, 2016).

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık becerisinin belirlenmesini esas alan bu çalışmada da konuyla ilgili detaylı alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma konusu doğrultusunda gerçekleştirilen literatür taramaları; McClure (1992)' de konuyla ilgili olarak doktora tez çalışması gerçekleştirmiştir. "Bilişsel Alan Kuramı Felsefesine Dayalı Harita Becerileri Müfredatı Geliştirilmesine Yönelik Kavramsal Bir Model adını verdiği doktora tez çalışmasında amaç; bilişsel amaca dayalı kuram temel alınarak harita okuma becerisinin kazandırılmasında müfredat geliştirme hedeflenerek, harita okuma becerisi kazandırılmasında okul öncesi kademedan başlayarak sekizinci sınıf düzeyine kadarki sınıf düzeylerinde uygulanacak olan bir kavramsal model geliştirmek ve değerlendirmektir. Araştırma sonucundan hareketle, Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim-öğretim gören öğrencilerde harita okuma becerilerinin istenilen düzeyde gelişim göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç olarak; öğrencilerin harita becerisi edinimindeki tutarsızlıklar harita okuma becerisi noktasında da problem olduğunu göstermektedir. Özetle; harita okuma becerisi kazandırmada sıra ve sınıf düzeyinde, müfredat programlarında ve kapsam alanı çalışmaları noktasında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McClure, 1992).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında coğrafya eğitimi oldukça öneme sahiptir. Aynı şekilde teorik halde bulunan coğrafya bilgilerinin öğrencilere kazandırılması noktasında haritaların ve harita kullanımının önemi oldukça büyüktür. Coğrafya eğitimi dahilinde harita okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Bu kazanımın gerçekleşmesi ise sosyal bilgiler dersinin verimli bir şekilde işlenmesiyle doğru orantılıdır. Öğrencilerde bu kazanımların oluşması sürecinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin harita okuryazarlık noktasında iyi bir donanıma sahip olması ve bilgilerini öğrencilere aktarması gerekmektedir (İbret, Karatekin ve Avcı, 2015).

Bu çalışmada alan yazın temelinde ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş, harita okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı analiz edilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin saptanması ve ilgili harita okuryazarlık düzeyleri ile bazı demografik değişkenler arasında farkın olup olmadığının incelenmesini konu alan bu çalışmada oluşturulan alt problemleri test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumun birtakım özelliklerini keşfetmek veya ortaya çıkarmak için ilgili verilerin toplanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017: 16; Karasar, 2005: 77).

### Araştırma ve Yayın Etiği

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 23.12.2020, 21/287. "Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'nın danışmanlığını, Bahar CAN'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Harita Okuryazarlık Becerisinin Belirlenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir."

### Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın evrenini Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Alanya ilçesinde

faaliyetini sürdüren Akdeniz Ortaokulu, Değirmendere Ortaokulu, Yaylalı Ortaokulu, Demirtaş Nihal Demirel Ortaokulu, Özel Hamdullah Emin Paşa Ortaokulu, Yedi Bilim Ortaokulu ve Özel Bahçeşehir Ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma doğrultusunda Alanya ilçesindeki ortaokullarda eğitim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın gruplarını oluşturmaktadır. İlgili araştırma gruplarına yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. İlgili tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %56’sı kız, %44’ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma doğrultusunda uygulama yapılan ortaokullardan %58,7’si devlet ortaokulu, %41,3’ü ise özel okul statüsündedir. Harita okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulanan başarı testine katılım sağlayan örneklem grubunun %16’sı Özel Bahçeşehir ortaokulunda, %15,5’i Demirtaş Nihal Demirel ortaokulunda, %14,7’si Yaylalı ortaokulunda, %14,4’ü Değirmendere ortaokulunda, %14,1’i Akdeniz ortaokulunda, %13,3’ü Özel Yedi Bilim ortaokulunda ve %12’si ise Özel Hamdullah Emin Paşa ortaokulunda eğitim görmektedir. Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin %37,9’u 7. Sınıf, %37,1’i 6. Sınıf ve %25,1’i ise 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma grubuna yönelik demografik değişkenler

| Okul Adı                      | n   | %    | Cinsiyet         | n        | %        |
|-------------------------------|-----|------|------------------|----------|----------|
| Değirmendere Ort.             | 54  | 14,4 | Kız              | 210      | 56       |
| Akdeniz Ort.                  | 53  | 14,1 | Erkek            | 165      | 44       |
| Yaylalı Ort.                  | 55  | 14,7 | Toplam           | 375      | 100      |
| Demirtaş Nihal Demirel Ort.   | 58  | 15,5 | <b>Okul Türü</b> | <b>n</b> | <b>%</b> |
|                               |     |      | Devlet           | 220      | 58,7     |
|                               |     |      | Özel             | 155      | 41,3     |
|                               |     |      | Toplam           | 375      | 100      |
| Özel Yedi Bilim Ort.          | 50  | 13,3 | Sınıf            | N        | %        |
| Özel Hamdullah Emin Paşa Ort. | 45  | 12   | 6. Sınıf         | 139      | 37,1     |
| Özel Bahçeşehir Ort.          | 60  | 16   | 7. Sınıf         | 142      | 37,9     |
|                               |     |      | 8. Sınıf         | 94       | 25,1     |
| Toplam                        | 375 | 100  | Toplam           | 375      | 100      |

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerinin okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir. İlgili tabloya göre araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin %45,3’ü devlet, %54,7’si özel; 7. sınıf öğrencilerinin %53,5’i devlet %46,5’i özel, son olarak 8. sınıf öğrencilerinin %86,2’si devlet okulunda, %13’ü ise özel okulda eğitim görmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan kız öğrencilerin %59’u devlet okulunda, %41’i özel okulda, erkek öğrencilerin ise %58,2’si devlet okulunda %41,8’i özel okulda eğitim görmektedir.

**Tablo 2.** Demografik değişkenlerin dağılımları

|          |          | Okul Türü |      | Toplam |      |     |     |
|----------|----------|-----------|------|--------|------|-----|-----|
|          |          | Devlet    | Özel | n      | %    |     |     |
|          |          | n         | %    | n      | %    |     |     |
| Sınıf    | 6. Sınıf | 63        | 45,3 | 76     | 54,7 | 139 | 100 |
|          | 7. Sınıf | 76        | 53,5 | 66     | 46,5 | 142 | 100 |
|          | 8. Sınıf | 81        | 86,2 | 13     | 13,8 | 94  | 100 |
| Cinsiyet | Kız      | 124       | 59   | 86     | 41   | 210 | 100 |
|          | Erkek    | 96        | 58,2 | 69     | 41,8 | 165 | 100 |

## Veri Toplama Araçları

Alanya ilçesindeki ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için Sönmez (2010, s.137) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Harita okuryazarlığı başarı testinin geliştirilmesi aşamasında Sönmez (2010, s.137) ilk önce başarı testinin kapsamını belirlemiştir. Bu kapsam doğrultusunda tüm konuların içeriğini içerisinde barındırması ana amaç olmuştur. Bir sonraki aşamada ise başarı testinin kazanımları ele alınmıştır. İlgili kazanımlar ise sosyal bilgiler programı ile ilişkilendirilmek üzere geliştirilmiştir. Sonrasında ise konu kapsamında literatür araştırması yapılmış, harita okuryazarlığı noktasında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bundan sonraki aşamada ise başarı testi geliştirilmeye başlanmıştır. Geliştirme aşamasında konu kapsamı doğrultusunda sorular oluşturulmaya başlanmış, oluşturulan sorunların kazanımlar doğrultusunda oluşturulmasına önem verilmiştir. Geliştirilen sorular 4 şıklı olacak şekilde hazırlanmış ve ilgili öğrencilerden kendilerine en yakın gelen seçeneği seçmesi istenmiştir. Bir sonraki aşamada ise uzman görüşleri alınmış ve ilgili başarı testinin kapsamının ve geçerliliğinin artması için akademisyen ve öğretmenlerden görüşler alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan başarı testi, pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sonrasında elde edilen veriler madde analizinde kullanılmış, madde güçlük değerinin ise 0,38 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değer madde güçlük endeksi açısından kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Sonrasında ilgili verilerin madde ayırıcılık gücü incelenmiş ve b değerin 0,45 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değer madde ayırıcılık gücü indeksine göre kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.122).

Son aşamada ise başarı testine son şekli verilmiştir. Son şeklinin verildiği aşamada madde analizi sonrasında elde edilen veriler ışığında bazı sorular söz konusu test kapsamından çıkarılmış ve başarı testi nihai halini almıştır. Son hali sonrasında başarı testi ön uygulamaya tabi tutulmuş ve KR20 güvenilirlik katsayı değeri incelenmiştir. Bu güvenilirlik katsayısı ilk defa uygulamaya alınan bir ölçek için iç tutarlılık değerlerinin belirlenmesi amacıyla elde edilen bir güvenilirlik katsayısıdır. Yapılan analizler neticesinde KR20 güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Söz konusu değer oldukça yüksek olduğu ve güvenilirlik noktasında oldukça geçerli bir değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı testi kapsamında ölçek kullanma becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi, yön bulma becerisi ve uzaklık ölçme becerisi olmak üzere toplamda 6 ölçme becerisi ve 25 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır.

## Verilerin Analizi

Yapılan analizler kapsamında SPSS 21 istatistik programı vasıtasıyla bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-testi farklı iki örneklem grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi durumunda kullanılan bir yöntemdir. İki farklı örneklem grubuna yönelik ortalamaların karşılaştırıldığı bu yöntemde iki grubun üyelerinin birbirinden ayrılması söz konusudur. Örneklemin büyük olmadığı, ana kütleyle yönelik standart sapmanın bilinemediği, parametrelerin hipotezlere yönelik yapılan testlere dahil edilemediği aşamada t-testi devreye girmektedir (Kalaycı, 2014, s.47). Tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ise kategorik (bağımsız) ve metrik (bağımlı) özellikte iki adet değişkenin olduğu durumlarda, söz konusu iki değişken doğrultusunda bağımlı ve bağımsız değişken ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının incelendiği durumlarda kullanılmaktadır. Her bir grubun normal dağılım gösterdiği ve homojen olduğu gibi iki varsayıma dayanan tek yönlü varyans analizinde sonuçlar incelenmeden varyansların homojen olarak dağılıp dağılmadığına bakılmaktadır. Söz konusu varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ise, varsayımların tamamının gerçekleştiği bilinmektedir (Kalaycı, 2014, s.133).

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırma kapsamında altı adet alt problem geliştirilmiştir. Bunlardan ilki ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının, okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problemdir. Söz konusu alt problem kapsamında harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının okul türüne göre



farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanması aşamasında, başarı testi sonrasında elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen alt problemlerden ikincisi ise ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin analiz edildiği alt problemdir. Söz konusu alt problem kapsamında harita okuryazarlık toplam beceri puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğinin analizinde bağımsız t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanması aşamasında, başarı testi sonrasında elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyler toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin analizlerinin yapıldığı üçüncü alt problem kapsamında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanması aşamasında ise yine başarı testi sonrasında elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemini, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi) okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizler oluşturmaktadır. Söz konusu alt problem kapsamında bağımsız t-testinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen beşinci alt problem ise ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi) cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği alt problemdir. Söz konusu alt problem kapsamında bağımsız t-testinden yararlanılmıştır.

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi) sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği altıncı alt problem kapsamında ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. İlgili analizlerin yorumlanması aşamasına geçmeden evvel başarı testi noktasında elde edilen değerlerin aritmetik ortalamaları alınmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen alt problemlerin analizlerine ve analizler sonrasında elde edilen sonuçların yorumlarına yer verilmiştir. Fakat analizlere geçmeden önce 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri puanlarının belirlenmesi noktasında toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle normallik dağılımlarının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Katılımcılara yönelik cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenlerine göre harita okuryazarlık başarı puanlarının normallik dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların demografik özelliklerine göre başarı testi puanlarının normallik değerleri

| Testler  | Gruplar  | Kolmogorov-Smirnov | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|----------|--------------------|-----------|----------|
| Cinsiyet | Kız      | ,005               | ,144      | -,790    |
|          | Erkek    | ,003               | ,206      | -,724    |
| Sınıf    | 6. Sınıf | ,000               | ,681      | -,031    |
|          | 7. Sınıf | ,001               | -,135     | -,872    |
|          | 8. Sınıf | ,000               | -,124     | -,451    |



|           |        |      |       |       |
|-----------|--------|------|-------|-------|
| Okul Türü | Devlet | ,000 | ,197  | -,855 |
|           | Özel   | ,045 | -,068 | -,762 |

İlgili tabloya göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında gerçekleştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2015, s.688)'e göre söz konusu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu gözlemlenmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının, okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul türü değişkeni betimsel istatistik sonuçları

| Okul Türü | N   | X      | S      |
|-----------|-----|--------|--------|
| Devlet    | 220 | 46,636 | 18,034 |
| Özel      | 155 | 56,129 | 21,276 |

Söz konusu tabloya göre özel okullarda eğitim gören öğrencilerin harita okuryazarlığı başarı düzeyleri, devlet okullarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

|                     |                      | Varyansların Eşitliği<br>Levene Testi |            | Ortalamaların Eşitliği t Testi |              |
|---------------------|----------------------|---------------------------------------|------------|--------------------------------|--------------|
|                     |                      | F                                     | Anlamlılık | t                              | Anlamlılık.2 |
| Harita Okuryazarlık | Eşit Varyans         | 5,217                                 | ,023       | -4,657                         | ,000         |
| Becerisi            | Eşit Olmayan Varyans |                                       |            | -4,526                         | ,000         |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık başarı düzeylerinin anlamlılık değeri (Çift Kuyruk) 0,05'ten düşük çıkmış ve başarı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $t=-4,657$ ;  $p\leq 0,05$ ]. Devlet okullarında eğitim gören ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri 46,636, özel okullarda eğitim gören ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri ise 56,129 olarak gözlemlenmiştir. Elde edilen ortalamalar arasında özel okullarda eğitim gören öğrencilerin toplam beceri puanlarının, devlet okullarında eğitim gören öğrencilerden yüksek çıktığı ve birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyet değişkeni betimsel istatistik sonuçları

| Cinsiyet | N   | X      | S      |
|----------|-----|--------|--------|
| Kız      | 210 | 52,819 | 19,825 |
| Erkek    | 165 | 47,685 | 19,838 |

Söz konusu tabloya göre kız öğrencilerin harita okuryazarlığı başarı düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

|                     |                      | Varyansların Eşitliği |            | Ortalamaların Eşitliği t |              |
|---------------------|----------------------|-----------------------|------------|--------------------------|--------------|
|                     |                      | Levene Testi          |            | Testi                    |              |
|                     |                      | F                     | Anlamlılık | t                        | Anlamlılık.2 |
| Harita Okuryazarlık | Eşit Varyans         | ,010                  | ,922       | 2,489                    | ,013         |
| Becerisi            | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 2,488                    | ,013         |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık başarı düzeylerinin anlamlılık değeri (Çift Kuyruk) 0,05’ten düşük çıkmış ve başarı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $t=2,489$ ;  $p\leq 0,05$ ]. Erkek öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri 47,685, kız öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri ise 52,819 olarak gözlemlenmiştir. Elde edilen ortalamalar arasında kız öğrencilerin toplam beceri puanlarının, erkek öğrencilerden yüksek çıktığı ve birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri puanlarının, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de verilmiştir

**Tablo 8.** Sınıf düzeyi değişkeni betimsel istatistik sonuçları

| Sınıf Düzeyi | N   | X      | S      |
|--------------|-----|--------|--------|
| 6. Sınıf     | 139 | 44,950 | 19,132 |
| 7. Sınıf     | 142 | 55,099 | 20,354 |
| 8. Sınıf     | 94  | 52     | 18,752 |
| Toplam       | 375 | 50,56  | 19,968 |

Söz konusu tabloya göre 7. sınıf ( $X=55,099$ ) öğrencilerinin harita okuryazarlığı başarı düzeyleri, 6. sınıf ( $X=44,950$ ) ve 8. sınıf ( $X=52$ ) öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Karelerin Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark (Tukey) |
|-----------------|-----------------|-----|----------------------|-------|------|----------------------|
| Gruplar Arası   | 7495,133        | 2   | 3747,566             | 9,843 | ,000 | 6. Sınıf-7. Sınıf    |
| Grup İçi        | 141631,267      | 372 | 380,729              |       |      | 6. Sınıf-8. Sınıf    |
| Toplam          | 149126,400      | 374 |                      |       |      |                      |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık başarı düzeylerinin anlamlılık değeri (Çift Kuyruk) 0,05'ten düşük çıkmış ve başarı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $F=9,843$ ;  $p\leq 0,05$ ]. İlgili anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek adına Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi uygulanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ise 7. Sınıf ( $X=55,099$ ) öğrencilerinin ve 8. Sınıf ( $X=52$ ) öğrencilerinin harita okuryazarlık toplam beceri düzeylerinin 6. Sınıf ( $X=44,950$ ) öğrencilerinin harita okuryazarlık toplam beceri düzeylerinden yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında 7. sınıf ( $X=55,099$ ) ve 8. Sınıf ( $X=52$ ) öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri düzeyleri ile 6. Sınıf ( $X=44,950$ ) öğrencilerinin harita okuryazarlığı toplam beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembolleri anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi), okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Harita okuma beceri puanları ve okul türü değişkenine ait betimsel istatistikler

| Beceriler                             | Okul Türü | N   | X      | S     |
|---------------------------------------|-----------|-----|--------|-------|
| Ölçek Kullanma Becerisi               | Devlet    | 220 | 5,509  | 3,988 |
|                                       | Özel      | 155 | 7,226  | 5,199 |
| Konum ve Koordinat Belirleme Becerisi | Devlet    | 220 | 8,509  | 5,300 |
|                                       | Özel      | 155 | 9,729  | 5,961 |
| Yön Bulma Becerisi                    | Devlet    | 220 | 7,782  | 4,875 |
|                                       | Özel      | 155 | 10,813 | 4,892 |
| Uzaklık Ölçme Becerisi                | Devlet    | 220 | 9,636  | 5,193 |
|                                       | Özel      | 155 | 9,420  | 6,459 |
| Sembolleri Anlama Yorumlama Becerisi  | Devlet    | 220 | 6,782  | 4,347 |
|                                       | Özel      | 155 | 8,103  | 4,127 |
| Harita Okuma Yorumlama Becerisi       | Devlet    | 220 | 8,418  | 5,175 |
|                                       | Özel      | 155 | 10,839 | 4,737 |

Söz konusu tabloya göre özel okullarda eğitim gören öğrencilerin ölçek kullanma beceri puanları ortalamaları ( $\bar{X}=7,226$ ), konum ve koordinat belirleme becerileri ortalamaları ( $\bar{X}=9,729$ ), yön bulma becerileri ortalamaları ( $\bar{X}=10,813$ ), sembollerini anlama ve yorumlama becerileri ortalamaları ( $\bar{X}=8,103$ ) ve harita okuma ve yorumlama becerileri ortalamaları ( $\bar{X}=10,839$ ) devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Uzaklık ölçme becerileri ortalamaları ise hem devlet okullarında ( $\bar{X}=9,636$ ), hem de özel okullarda ( $\bar{X}=9,420$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

|  |                      | Varyansların Eşitliği |      | Ortalamaların Eşitliği t |      |
|--|----------------------|-----------------------|------|--------------------------|------|
|  |                      | Levene Testi          | F    | Anlamlılık               | t    |
| Ölçek Kullanma Becerisi                | Eşit Varyans         | 17,741                | ,000 | -3,616                   | ,000 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | -3,456                   | ,001 |
| Konum-Koordinat Belirleme Becerisi     | Eşit Varyans         | 5,164                 | ,024 | -2,084                   | ,038 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | -2,042                   | ,042 |
| Yön Bulma Becerisi                     | Eşit Varyans         | ,512                  | ,475 | -5,920                   | ,000 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | -5,917                   | ,000 |
| Uzaklık Ölçme Becerisi                 | Eşit Varyans         | 14,943                | ,000 | ,360                     | ,719 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | ,347                     | ,729 |
| Sembollerini Anlama Yorumlama Becerisi | Eşit Varyans         | 5,184                 | ,023 | -2,960                   | ,003 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | -2,987                   | ,003 |
| Harita Okuma Yorumlama Becerisi        | Eşit Varyans         | 2,493                 | ,115 | -4,617                   | ,000 |
|  | Eşit Olmayan Varyans |                       |      | -4,689                   | ,000 |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçek kullanma beceri puanları [ $t=-3,616$ ;  $p\leq 0,05$ ], konum ve koordinat belirleme becerisi puanları [ $t=-2,084$ ;  $p\leq 0,05$ ], yön bulma becerisi puanları [ $t=-5,920$ ;  $p\leq 0,05$ ], sembollerini anlama ve yorumlama becerisi puanları [ $t=-2,960$ ;  $p\leq 0,05$ ] ve harita okuma ve yorumlama becerisi puanlarının [ $t=-4,617$ ;  $p\leq 0,05$ ] anlamlılık (Çift Kuyruk) değeri 0,05’ten düşük çıkmıştır. Bu nedenle okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Uzaklık ölçme becerisi puanları [ $t=,360$ ;  $p\geq 0,05$ ] ise 0,05’ten yüksek çıktığı için okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi), cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Harita okuma beceri puanlarına ve cinsiyet değişkenine ait betimsel istatistikler

| Beceriler                             | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     |
|---------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|
| Ölçek Kullanma Becerisi               | Kız      | 210 | 6,552     | 4,732 |
|                                       | Erkek    | 165 | 5,794     | 4,404 |
| Konum ve Koordinat Belirleme Becerisi | Kız      | 210 | 9,429     | 5,685 |
|                                       | Erkek    | 165 | 8,485     | 5,478 |
| Yön Bulma Becerisi                    | Kız      | 210 | 9,086     | 4,977 |

|   |       |     |       |       |
|---|-------|-----|-------|-------|
|   | Erkek | 165 | 8,970 | 5,267 |
| Uzaklık Ölçme Becerisi                    | Kız   | 210 | 9,962 | 5,714 |
|   | Erkek | 165 | 9,018 | 5,754 |
| Sembollerini Anlama<br>Yorumlama Becerisi | Kız   | 210 | 7,886 | 4,121 |
|   | Erkek | 165 | 6,618 | 4,432 |
| Harita Okuma<br>Yorumlama Becerisi        | Kız   | 210 | 9,905 | 5,149 |
|   | Erkek | 165 | 8,800 | 5,060 |

Söz konusu tabloya göre kız öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri puanlarının ortalaması ( $X=9,905$ ), konum ve koordinat belirleme beceri puanlarının ortalaması ( $X=9,429$ ), yön bulma beceri puanlarının ortalaması ( $X=9,086$ ), sembollerini anlama ve yorumlama becerisi puanlarının ortalaması ( $X=7,886$ ) ve ölçek kullanma beceri puanlarının ortalaması ( $X=6,552$ ) erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca hem kız ( $X=9,962$ ) öğrencilerde hem de erkek ( $X=9,018$ ) öğrencilerde uzaklık ölçme beceri puanlarının ortalamaları birbirine yakın düzeyde çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

|   |                      | Varyansların Eşitliği |            | Ortalamaların Eşitliği t |              |
|---|----------------------|-----------------------|------------|--------------------------|--------------|
|   |                      | Levene Testi          | Anlamlılık | t                        | Anlamlılık.2 |
| Ölçek Kullanma Becerisi                   | Eşit Varyans         | 1,886                 | ,170       | 1,588                    | ,113         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 1,602                    | ,110         |
| Konum-Koordinat<br>Belirleme Becerisi     | Eşit Varyans         | ,423                  | ,516       | 1,621                    | ,106         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 1,629                    | ,104         |
| Yön Bulma Becerisi                        | Eşit Varyans         | 1,352                 | ,246       | ,218                     | ,827         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | ,217                     | ,828         |
| Uzaklık Ölçme Becerisi                    | Eşit Varyans         | ,002                  | ,962       | 1,583                    | ,114         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 1,581                    | ,115         |
| Sembollerini Anlama<br>Yorumlama Becerisi | Eşit Varyans         | 4,771                 | ,030       | 2,860                    | ,004         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 2,835                    | ,005         |
| Harita Okuma<br>Yorumlama Becerisi        | Eşit Varyans         | ,245                  | ,621       | 2,078                    | ,038         |
|   | Eşit Olmayan Varyans |                       |            | 2,083                    | ,038         |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sembollerini anlama ve yorumlama becerisi puanları [ $t=2,860$ ;  $p\leq 0,05$ ] ve harita okuma ve yorumlama becerisi puanlarının [ $t=2,078$ ;  $p\leq 0,05$ ] anlamlılık (Çift Kuyruk) değeri 0,05'ten düşük çıkmıştır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Fakat ölçek kullanma beceri puanları [ $t=1,588$ ;  $p\geq 0,05$ ], konum ve koordinat belirleme becerisi puanları [ $t=1,621$ ;  $p\geq 0,05$ ], yön bulma becerisi puanları [ $t=,218$ ;  $p\geq 0,05$ ] ve uzaklık ölçme becerisi puanları [ $t=1,583$ ;  $p\geq 0,05$ ] ise 0,05'ten yüksek çıktığı için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri toplam puanlarının (ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat belirleme becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembolleri anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi), sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik geliştirilen alt problem kapsamında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Analizler sonrasında elde edilen betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Harita okuma beceri puanları ve sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler

| Beceriler                                  | Sınıf Düzeyi | N   | X̄     | S     |
|--|--------------|-----|--------|-------|
| Ölçek Kullanma<br>Becerisi                 | 6. Sınıf     | 139 | 5,094  | 4,137 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 7,803  | 4,772 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 5,489  | 4,350 |
|  | Toplam       | 375 | 6,219  | 4,600 |
| Konum Koordinat<br>Belirleme Becerisi      | 6. Sınıf     | 139 | 7,626  | 5,655 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 9,859  | 5,769 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 9,787  | 4,894 |
|  | Toplam       | 375 | 9,013  | 5,607 |
| Yön Bulma Becerisi                         | 6. Sınıf     | 139 | 8,518  | 5,183 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 9,606  | 5,065 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 8,936  | 4,992 |
|  | Toplam       | 375 | 9,035  | 5,100 |
| Uzaklık Ölçme<br>Becerisi                  | 6. Sınıf     | 139 | 8,000  | 5,799 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 10,958 | 5,404 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 9,702  | 5,641 |
|  | Toplam       | 375 | 9,547  | 5,743 |
| Sembolleri Anlama<br>Yorumlama<br>Becerisi | 6. Sınıf     | 139 | 6,504  | 4,233 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 7,634  | 4,338 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 8,085  | 4,188 |
|  | Toplam       | 375 | 7,328  | 4,301 |
| Harita Okuma<br>Yorumlama<br>Becerisi      | 6. Sınıf     | 139 | 9,209  | 5,245 |
|  | 7. Sınıf     | 142 | 9,239  | 5,046 |
|  | 8. Sınıf     | 94  | 10,000 | 5,105 |
|  | Toplam       | 375 | 9,419  | 5,133 |

Söz konusu tabloya göre 7. sınıf öğrencilerinin uzaklık ölçme becerisi puanlarının ortalaması ( $X=10,958$ ), konum ve koordinat belirleme beceri puanlarının ortalaması ( $X=9,859$ ), yön bulma beceri puanlarının ortalaması ( $X=9,606$ ) ve ölçek kullanma becerisi puanlarının ortalaması ( $X=7,803$ ) 6 ve 8. sınıf öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin harita okuma ve yorumlama becerisi puanlarının ortalaması ( $X=10,000$ ) ve sembolleri anlama ve yorumlama becerisi puanlarının ortalaması ( $X=8,085$ ) 6 ve 7. sınıf öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Alt problem kapsamında yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.



**Tablo 15.** Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anova sonuçları

| Beceriler                            | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | df  | Karelerin Ortalaması | F      | P    | Anlamlı Fark (Tukey) |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-----|----------------------|--------|------|----------------------|
| Ölçek Kullanma Becerisi              | Gruplar Arası   | 582,317         | 2   | 291,158              | 14,773 | ,000 | 6.Sınıf-7.Sınıf      |
|                                      | Grup İçi        | 7331,752        | 372 | 19,907               |        |      | 7.Sınıf-8.Sınıf      |
|                                      | Toplam          | 7914,069        | 374 |                      |        |      |                      |
| Konum Koordinat Belirleme Becerisi   | Gruplar Arası   | 425,459         | 2   | 212,729              | 6,982  | ,001 | 6.Sınıf-7.Sınıf      |
|                                      | Grup İçi        | 11333,475       | 372 | 30,466               |        |      | 6.Sınıf-8.Sınıf      |
|                                      | Toplam          | 11758,933       | 374 |                      |        |      |                      |
| Yön Bulma Becerisi                   | Gruplar Arası   | 84,312          | 2   | 42,156               | 1,626  | ,198 | -                    |
|                                      | Grup İçi        | 9642,238        | 372 | 25,920               |        |      |                      |
|                                      | Toplam          | 9726,549        | 374 |                      |        |      |                      |
| Uzaklık Ölçme Becerisi               | Gruplar Arası   | 617,527         | 2   | 308,764              | 9,803  | ,000 | 6. Sınıf-7.Sınıf     |
|                                      | Grup İçi        | 11717,406       | 372 | 31,498               |        |      |                      |
|                                      | Toplam          | 12334,933       | 374 |                      |        |      |                      |
| Sembolleri Anlama Yorumlama Becerisi | Gruplar Arası   | 161,631         | 2   | 80,815               | 4,449  | ,012 | 6.Sınıf-8.Sınıf      |
|                                      | Grup İçi        | 6757,025        | 372 | 18,164               |        |      |                      |
|                                      | Toplam          | 6918,656        | 374 |                      |        |      |                      |
| Harita Okuma Yorumlama Becerisi      | Gruplar Arası   | 42,461          | 2   | 21,230               | ,805   | ,448 | -                    |
|                                      | Grup İçi        | 9810,809        | 372 | 26,373               |        |      |                      |
|                                      | Toplam          | 9853,269        | 374 |                      |        |      |                      |

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçek kullanma beceri puanları [F=14,773; p<0,05], konum ve koordinat belirleme becerisi puanları [F=6,982; p<0,05], uzaklık ölçme becerisi puanları [F=9,803; p<0,05] ve sembolleri anlama ve yorumlama becerisi puanlarının [F=4,449; p<0,05] anlamlılık (Çift Kuyruk) değeri 0,05'ten küçük çıkmıştır. Bu nedenle sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplarda gerçekleştiğini belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi uygulanmış ve analiz sonuçlarına göre ise 7. sınıf öğrencilerinin ölçek kullanma becerisi puanlarının, 6 ve 8. sınıf öğrencilere göre pozitif yönde farklılaştığı; 6. Sınıf öğrencilerinin konum ve koordinat belirleme becerilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilere göre negatif yönde farklılaştığı; 6. sınıf öğrencilerinin uzaklık ölçme becerilerinin 7. sınıf öğrencilere göre negatif yönde farklılaştığı; 6. Sınıf öğrencilerinin sembolleri anlama ve yorumlama becerilerinin 8. sınıf öğrencilere göre negatif yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat yön bulma becerisi puanları [F=1,626; p>0,05] ve harita okuma ve yorumlama becerisi puanlarının [F=,805; p>0,05] anlamlılık (Çift Kuyruk) değerleri 0,05'ten yüksek çıktığı için sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi ve söz konusu harita okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi noktasında geliştirilen alt problemler istatistiksel analizlere tabi tutulmuş ve analizler sonrasında elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma doğrultusunda ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği birinci alt problemin analizleri yapılmış ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan literatür araştırması doğrultusunda, elde edilen sonuçların Sönmez (2010: 150) ve Ertuğrul (2008: 87)'un çalışmalarında elde ettikleri sonuçları desteklediği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları içerisinde Covid-19 pandemi tedbirleri doğrultusunda merkezi konumdaki okulların çevrimiçi olarak eğitim öğretime devam etmesi yönünde karar alınmıştır. Bu nedenle merkezi konumdaki devlet ortaokullarına ulaşım sağlanamamış, merkezi konumdaki özel okullara başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin bulunduğu sosyal ve ekonomik çevrenin harita okuryazarlık becerilerini pozitif yönlü olarak etkilediği söylenebilmektedir. Bu sonucun, Erol (2017: 442) ve Öncü (2019: 55)'nün çalışmalarında elde ettikleri sonuçları destekler nitelikte olduğu, sosyal ve ekonomik çevrenin, öğrencilerin harita okuryazarlık becerisini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ait harita okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının incelendiği ikinci alt problem kapsamında analizler yapılmış ve yapılan analizlerde harita okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda kız öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Yapılan literatür araştırmaları doğrultusunda elde edilen sonuçların Kartal ve Koç (2017)'un çalışmalarında elde ettikleri sonuçları kısmen desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada cinsiyet ve harita beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış fakat kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin başarı düzeyleri noktasında kız öğrencilerin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ait harita okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının incelendiği üçüncü alt problem kapsamında analizler yapılmış ve yapılan analizlerde harita okuryazarlık beceri düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık toplam beceri puanlarının, 6. Sınıf öğrencilerin toplam beceri puanlarından yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin artması ile harita okuryazarlık düzeylerinin arttığı söylenebilmektedir. Ayrıca 6. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasının, harita becerilerinin bu aşamada verilmesi ve yeni öğrenilen bilgilerin tam olarak pekiştirilememiş olmasından kaynaklanması olarak yorumlanabilmektedir. Bilişsel gelişim noktasında sınıf seviyelerinin artması başarı düzeylerinin de artmasına neden olacaktır. Yapılan literatür araştırması doğrultusunda elde edilen sonuçların Senemoğlu (2018)'in çalışmasında elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir.

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ait harita okuryazarlık düzeyleri alt boyutlarından olan ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat kullanma becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi ve harita okuma ve yorumlama becerisinin okul türü değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının incelendiği dördüncü alt problem kapsamında analizler yapılmış ve yapılan analizlerde öğrencilerin ölçek kullanma becerileri, konum ve koordinat kullanma becerisi, yön bulma becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi, harita okuma ve yorumlama becerisi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Fakat öğrencilerin uzaklık ölçme becerileri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık gözlemlenememiştir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin, harita okuryazarlık düzeyleri alt boyutlarından olan ölçek kullanma, konum ve koordinat belirleme, yön bulma, sembollerini anlama ve yorumlama, harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri özel okullarda devlet okullarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte uzaklık ölçme beceri düzeyleri hem devlet okullarında hem de özel okullarda birbirine yakın seyretmiştir. Yapılan literatür araştırması doğrultusunda söz konusu

bulguların Koç (2008: 157), Sönmez (2010: 181), Sönmez ve Aksoy (2012: 1910) ve Aksoy vd. (2015)'in çalışmalarında elde ettikleri sonuçları desteklediği gözlemlenmiştir.

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ait harita okuryazarlık düzeyleri alt boyutlarından olan ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat kullanma becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi ve harita okuma ve yorumlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği beşinci alt problem kapsamında analizler yapılmış ve yapılan analizlerde öğrencilerin sembollerini anlama ve yorumlama becerisi puanları ve harita okuma ve yorumlama becerisi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçek kullanma becerileri, konum ve koordinat kullanma becerileri, yön bulma becerileri ve uzaklık ölçme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre sembollerini anlama ve yorumlama becerisi puanları ve harita okuma ve yorumlama becerisi puanları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ölçek kullanma, konum ve koordinat belirleme, yön bulma ve uzaklık ölçme beceri düzeylerinin hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde birbirine yakın düzeyde seyrettiği gözlemlenmiştir.

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ait harita okuryazarlık düzeyleri alt boyutlarından olan ölçek kullanma becerisi, konum ve koordinat kullanma becerisi, yön bulma becerisi, uzaklık ölçme becerisi, sembollerini anlama ve yorumlama becerisi ve harita okuma ve yorumlama becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği altıncı alt problem kapsamında analizler yapılmış ve yapılan analizler neticesinde öğrencilerin ölçek kullanma becerileri, konum ve koordinat belirleme becerileri, uzaklık ölçme becerileri ve sembollerini anlama ve yorumlama becerileri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yön bulma becerisi ve harita okuma ve yorumlama becerisi ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Elde edilen bulgularda aynı zamanda 7. sınıf öğrencilerin ölçek kullanma beceri puanları ortalamaları ile uzaklık ölçme beceri puanları ortalamalarının, 6 ve 8. sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin konum ve koordinat belirleme beceri puanlarının 6. Sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve 8. sınıf öğrencilerinin sembollerini anlama ve yorumlama beceri puanlarının ortalamasının, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan literatür taraması doğrultusunda elde edilen bu sonuçların Sönmez (2010: 181) ve Sönmez ve Aksoy (2012: 1910)'in çalışmalarında elde ettikleri sonuçları desteklediği görülmüştür. Söz konusu araştırmalarda 6. Sınıf öğrencilerinin konum ve koordinat belirleme beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiş bunun yanında sembollerini anlama ve yorumlama, harita okuma ve yorumlama, uzaklık ölçme becerilerinin sınıf düzeyine göre artış gösterdiği, bununla birlikte ölçek kullanma ve yön bulma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise benzer olarak uzaklık ölçme ve sembollerini anlama ve yorumlama becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği, yön bulma becerilerinin ise sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda konum ve koordinat belirleme becerilerinin bahsedilen çalışmalardan farklı olarak sınıf düzeylerinin artması ile artış göstermediği, harita okuma ve yorumlama becerilerinin ise sınıf düzeylerinin artışına göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Akengin, H., Cendek, M. E., & Tuncel, G. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *The Social Sciences Teachers' Opinions About Developing Map Literacy of Students*, 34, 61-69.
- Aksoy, B., Kılıçoğlu, G., & Ablak, S. (2015). 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin harita beceri düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki. *Journal of World of Turks*, 7(2), 59-71.
- Aksoy, H., & Ünlü, M. (2012). Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamalarının öğrenci tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 16-41.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, H., Çetin, T., & Tokcan, H. (2004). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilir metotlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 39-70.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 425-457.
- Ertuğrul, Z. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İbret, B. Ü., Karatekin, K., & Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim*, 207, 5-23.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karabağ, S. (1998). Coğrafya öğretiminde anahtar sorular ve kavramlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-41.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, F., & Koç, H. (2017). Ortaöğretim (9. sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 179-198.
- Kıroğlu, K. (2007). *Yeni ilköğretim programları (1-5. sınıflar)* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H. (2008). Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McClure, R. W. (1992). A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy. Oklahoma State University (Unpublished PhD Thesis), Oklahoma.
- Öncü, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin harita becerileri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Şanlıurfa şehri örneği. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.
- Özcan, F., & Varnacı Uzun, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma özyeterlik ile başarı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 409-423.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. F. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, Ö.F., & Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1905-1924.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.

## EXTENDED SUMMARY

Considering the effective role of using maps in teaching a social studies course, which has an interdisciplinary form, its similarity with the key (maps) and key (social studies) relationship draws attention. When considered from this point of view, the effect and value of the use of maps, which are prepared in accordance with the purpose, increase in the use of materials in social studies lesson teaching. Therefore, together with the ability to read maps, the ability to perceive the space is also important acquisitions for the social studies course. Many systems, including education, are shaped within the framework of the needs required by our vital existence and undergo change and transformation. These changes and transformations are a desired situation for the renewal and improvement of existing systems. For this reason, research studies that have been done, in progress and planned to be done affect each other. In other words, literature review is of great importance for the study considered.

The survey model, one of the quantitative research methods, was used to test the sub-problems created in this study, which is about determining the map literacy skill levels of secondary school 6th, 7th and 8th grade students and examining whether there is a difference between the relevant map literacy levels and some demographic variables. The universe of this research consists of 6th, 7th and 8th grade secondary school students in the Alanya district of Antalya province. The sample of the research consists of the students of Akdeniz Secondary School, Değirmendere Secondary School, Yaylalı Secondary School, Demirtaş Nihal Demirel Secondary School, Private Hamdullah Emin Paşa Secondary School, Yedi Bilim Secondary School and Private Bahçeşehir Secondary School, which continue their activities in Alanya in the 2020-2021 academic year.

The scale developed by Sönmez (2010, p.137) was used to determine the map literacy levels of secondary school 6th, 7th and 8th grade students in Alanya. During the development of the map literacy achievement test, Sönmez (2010, p.137) first determined the scope of the achievement test. Within the scope of the analysis, independent t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed by means of the SPSS 21 statistical program. In line with the research, the analysis of the first sub-problem in which the map literacy levels of the secondary school 6th, 7th and 8th grade students differed significantly according to the school type variable were analyzed and it was concluded that the map literacy levels of the students studying in private schools were higher. In line with the literature research, it has been observed that the results obtained support the results obtained in the studies of Sönmez (2010, p.150) and Ertuğrul (2008, p.87). Within the limitations of the research, it was decided that centrally located schools should continue education online in line with the Covid-19 pandemic measures. For this reason, transportation to the centrally located public secondary schools could not be provided, and an achievement test was applied to the centrally located private schools. According to the results obtained, it can be said that the social and economic environment of the student positively affects his map literacy skills. It was concluded that this result supports the results of Erol (2017, p.442) and Öncü (2019, p.55) in their studies, and that the social and economic environment affects students' map literacy skills.

Analyzes were made within the scope of the second sub-problem in which the map literacy levels of the secondary school 6th, 7th and 8th grade students differed according to the gender variable, and it was concluded that the map literacy skill levels differed according to the gender variable. In this context, it was observed that the map literacy levels of female students were higher than male students. It was concluded that the results obtained in line with the literature researches partially supported the results obtained in the studies of Kartal and Koç (2017). In the aforementioned study, no significant difference was found between gender and mapping skill levels, but it was concluded that female students were better in terms of achievement levels of female and male students.

Analyzes were made within the scope of the third sub-problem in which the map literacy levels of secondary school 6th, 7th and 8th grade students differed according to the grade level variable, and it was concluded that the map literacy skill levels differed according to the grade level variable. In this direction, it was observed that the map literacy total skill scores of the 7th and 8th grade secondary



school students were higher than the total skill scores of the 6th grade students. According to the results obtained, it can be said that the level of map literacy increases with the increase in the grade levels of the students. In addition, the low level of map literacy of 6th grade students can be interpreted as the fact that map skills are given at this stage and the newly learned information has not been fully consolidated. An increase in class levels at the point of cognitive development will cause an increase in achievement levels. The results obtained in line with the literature research carried out support the results obtained in the study of Senemoğlu (2018).

The map literacy levels of secondary school 6th, 7th and 8th grade students, which are sub-dimensions, of using scale, using location and coordinates, direction finding skills, measuring distances, understanding and interpreting symbols, and map reading and interpretation skills were determined according to the grade level variable. Analyzes were made within the scope of the sixth sub-problem, in which it was examined whether there were any differences in the scale, and as a result of the analyzes, significant differences were observed between the students' ability to use scales, their ability to determine location and coordinates, their skills to measure distance, and their skills to understand and interpret symbols, and the grade level variable.



# ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARIYLA YAŞADIKLARI İLETİŞİM SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNDE EBEVEYNLERE VERİLEN AİLE EĞİTİMİNİN ETKİSİ

## THE EFFECT OF FAMILY EDUCATION GIVEN TO PARENTS ON THE SOLUTION OF THE COMMUNICATION PROBLEMS WITH THE CHILDREN WHO CONTINUES THEIR CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

### Araştırma Makalesi

Özlem YILMAZ DEMİREL<sup>1</sup>, Çetin ÇOBAN<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 22 Mart 2023*

*Makale kabul tarihi : 24 Mayıs 2023*

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları sorunları tespit etmek, belirlenen sorunlara yönelik aile eğitimleri verilerek sorunların çözülmesini sağlamaktır. Okul öncesi dönem çocukları, gelişimsel özellikleri gereği kritik evrelerden geçerler ve bu süreç içerisinde zaman zaman ebeveynler çocuklarının bu durumlarını anlamakta zorlanmaktadırlar. Bu durum da ebeveyn ve çocuk arasında çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Bu çalışma kapsamında, 37 ebeveyne Anne Baba Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara göre ebeveynlerin gereksinim duydukları alanlar belirlenmiş ve bu doğrultuda 7 aile eğitim oturumu düzenlenmiştir. Aile eğitimleri sonrasında ABÇİDA tekrar uygulanarak verilen eğitimin etkililiği değerlendirilmiştir. Aile eğitimi sonrasında elde edilen bulgularda, ebeveynlere verilen eğitimlerin son test puanları lehine anlamlı bir fark oluşturduğu ve eğitimin anne-baba-çocuk iletişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anne baba çocuk iletişimi, aile eğitimi, okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi.

#### Abstract

The aim of this research is to determine the problems experienced by parents whose children attend pre-school education institutions with their children, and to solve the problems by providing family trainings for the identified problems. Preschool children go through critical stages due to their developmental characteristics, and during this process, parents sometimes have difficulty in understanding these situations of their children. This can lead to conflicts and disagreements between parents and children. Within the scope of this study, the Parent Child Communication Assessment Tool (ABÇİDA) was applied to 37 parents. According to the scores obtained from the scale, the areas needed by the parents were determined and 7 family training sessions were organized accordingly. After the family trainings, ABCIDA was applied again and the effectiveness of the training was evaluated. In the findings obtained after the family education, it was concluded that the education given to the parents made a significant difference in favor of the post-test scores and the education was effective on the mother-father-child communication.

**Keywords:** Parent child communication, family education, preschool period, early childhood period.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ozlemyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9999-1120

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ccoban@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0948-828X

## GİRİŞ

İnsan, duygu ve düşüncelerini kullanarak diğer canlılarla iletişim kurup sosyalleşebilen tek varlıktır; denilebilir. Bireyin sosyalleşebilmesi için öncelikle kendi değer ve yargılarını oluşturmaları, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamaları ve sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir. İletişim; bir duygu, düşünce, haber, ifade, anlam, temel beceriler vb. pek çok kavramı kapsayan doğumdan başlayarak bireyin yaşamı boyunca devam eden çok boyutlu ve bir o kadar da karmaşık bir süreci içermektedir (Nuriyeva, 2012; Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Bu açıdan bakıldığında zaman, iletişimin doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Süreç içerisinde devam eden iletişim iki yönlüdür. Olumlu iletişimin devam edebilmesi iki yönlülüğün sürekliliğine bağlıdır. Bu süreklilik de bireylerin çevreleri ile olumlu ilişkiler kurmasına ve kurmuş oldukları iletişimi sürdürürebilmelerine bağlıdır.

Bir çocuk için aile, ona en etkili uyarıcıları sunan en yakın çevresidir; doğası nedeniyle insan, sosyal yapının gereği olarak birincil olarak aile içerisinde bulunan kişilerle ve sonrasında da yakın çevresinden başlayarak diğer bireylerle iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Bu nedenle de aile içerisinde kurulan ilişkiler, çocukları hayatları boyunca etkilerini hissedecekleri tüm gelişim alanlarına etki eder. Çocuklar merak, araştırma ve öğrenme isteği gibi, doğal yapılarında bulunan özelliklerini, kültürel değerlerini ve gelişimlerine uygun görev ve sorumlulukları ilk önce aile içerisinde kazanırlar. Sosyal becerileri de aile içerisinde aldıkları eğitimle doğru orantılı bir şekilde artabilir (Kaya, 2011; Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Tüm bunların ediniminde anne-baba-çocuk arasındaki iletişim önemli bir yere sahiptir. Bu süreç içerisinde, iletişime etki eden pek çok unsur da bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında iletişim halinde olan bireylerin birbirlerine olan duygusal yakınlıkları, kişilerin kendi duygu durumları, kullanılan dile hâkim olma becerileri, beden dili kullanımı, çevresel etkenler, fiziki ortam vb. sayılabilir. Tüm bunlar iletişimin sürdürülmesinde olumlu-olumsuz olma durumlarına etki eder.

Çocuklar açısından iletişime bakıldığında zaman; temeli ailede atılan bu süreç, çocukların okula başlamaları ile aile bireyleri dışındaki kişilere de yönelmeye başlar. Bu süreç içerisinde, özellikle de sosyal becerileri desteklenir. Sosyal beceriler, çocukların akranları ile kurdukları ilişkilerde, problem çözme yeteneğinde, iletişim kurmasında, davranışlarını kontrol etmesinde uyumlu ve olumlu sosyal ilişkileri içeren becerilerdir. Bu nedenle çocuğun sosyal ortamlara uyum sağlamasında çok önemli bir yere sahiptir denilebilir. Aile ortamı içerisinde sağlıklı iletişim becerileri geliştirmiş olan çocuklar, okula daha kolay uyum sağlamakta ve toplumla daha kolay bütünleşebilmektedirler. Aile ortamında olumlu iletişim deneyimleri elde eden çocuklar, dili etkili şekilde kullanma, duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade etme, sosyal yaşamlarında ilişkilerini düzenleme konusunda başarılı olurlar (Yavuzer, 1995; Çağdaş, 2003; Stanley, 2010).

İletişimin temelini ev ortamında atılıyor olması, ebeveynlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. İster anne isterse baba olsun her iki ebeveynin de çocuk ile kurdukları sağlıklı iletişimin çocuk gelişimi açısından çok büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Anne ve babasından etkili ve olumlu bir iletişim yeteneği kazanan çocuk çevresiyle olumlu iletişim becerileri geliştirir. Kendi duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilirler ve sosyal çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilme açısından başarılı olabilirler. Kısacası ebeveynler, çocuklara rol model olarak sağlıklı sosyal iletişim kurmaları için onlara rehberlik eden kişiler olarak ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2012; Yıldız, 2012).

Çocukların iletişime dair ilk çabaları refleksler aracılığıyla gelişmektedir. Büyüme ve gelişme üzerinde etkili olan refleksler aynı zamanda çocukların çevreye uyumlarına ve iletişimlerine de etki etmektedir. Bu süreçte çocuğa doğrudan bakım veren kişilerin çocukla olan iletişimlerinin niteliği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Çocuklara birincil bakım veren kişilerin anneleri oldukları düşünüldüğünde, annelere büyük sorumluluklar da yüklenmiş olmaktadır. Bu bağlamda çocukların erken yaşlarda öğrenmelerinin daha etkili olması, merak duygularının yoğunluğundan dolayı çevrelerini çok iyi gözlemlenmeleri ve vakitlerinin çoğunu anneleriyle geçirmeleri anneleri ile yapılan çalışmaların önemini arttırabilir. Annelik ile yapılan bazı çalışmaları, annelik olarak tarif edilen duyguları bireyin sonradan kazandığı ve uygun eğitimlerle geliştirilebildiği sonucuna varmaktadırlar.

Bu nedenle annelerin iletişim becerilerini geliştirmelerinin, çocuklarla sağlıklı iletişim kurmalarında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca annelerin iletişim becerilerinin olumlu bir noktaya ulaşabilmesi için iyi bir şekilde yapılandırılmış bir eğitim programıyla iletişim becerileri daha iyi bir seviyeye gelebilir (Arabacı, 2011; Nazlı, 2014; Koç Erdamar, 2015; Yörükoğlu, 2000).

Anne-çocuk iletişiminin durumu kadar babalar ile olan iletişim şekli de çocukların iletişim becerileri edinmeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle çocukların sağlıklı ve etkili iletişim becerileri kazanmalarının üzerinde hem anne hem de baba doğrudan rol model niteliğindedir. Çocuklar gelişimsel özellikleri gereği birçok davranışın sergilenmesi, duyguların ifade edilmesi, iletişimi başlatma devam ettirme ve sonlandırma gibi becerilerin kazanmasında ebeveynlerini örnek alırlar. Sergiledikleri her davranış sonrasında çocuklara verilen, özellikle çocuk açısından olumlu nitelik taşıyan pekiştireçler, çocukların öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bu etki de çocukların hayat boyu kullandıkları türdendir.

Aile içi iletişimin çok çeşitli amaçları bulunmakla birlikte bunun en önemli amaçları arasında olumsuz iletişime yol açan etkenlerin ortadan kaldırılması, bununla birlikte olumlu iletişime yönelik faktörlerin desteklenmesi yer almaktadır. Erken çocukluk döneminin gelişimde kritik bir evre olduğu varsayıldığı zaman, olumsuz iletişimin çocuğun kişiliği üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Erken çocukluk döneminde kazanılan bilgi, değer ve beceriler ileriki yaşlarda sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde kazanılmayan olumlu davranışlar daha sonraki dönemlerde akademik başarının düşük kalmasına, yetersiz sosyal becerilere, bir suç işleme ve toplumsal uyum sağlamada zorluk gibi çeşitli sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Ryder, 1995; Dreman, 2004; Beebe vd., 2005; Bak, 2011).

Anne-baba-çocuk iletişimi pek çok etmeden etkilenebilmektedir. Özellikle ebeveynler arasındaki zayıf ve olumsuz iletişim biçimi, çocuklardan başlayarak tüm aile bireyleri üzerinde, özellikle de duygusal zararlara sebep olabilmektedir. Çocukların yaşları küçüldükçe etkilenme oranları daha fazla olabilmektedir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları, çevresel uyaranlara daha açıktır ve olumsuz iletişim biçiminin olduğu aile ortamında çocuğun kişiliği ve gelişimi olumsuz şekilde etkilenebilmektedir (Özüğurlu, 1995; Ryder, 1995; Yavuzer, 2000; Bıçakçı, 2002).

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişim becerileri düzeyini belirlemek ve anne-baba-çocuk arasında görülen iletişim sorunlarına yönelik aile eğitim programının etkisini incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma tek grup öntest-sontest modelde gerçekleştirilmiştir. Tek grup öntest-sontest modelde yansız atama ile seçilmiş olan gruba bağımsız değişken uygulanır (Karasar, 2009). Bağımlı değişken, ebeveynleri ile 48-66 ay grubundaki çocukların iletişimidir. Aile eğitim programı ise bağımsız değişkendir. Tek gruplu öntest-sontest çalışması ile daha kısa sürede daha etkili sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Çalışmanın etik izni Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 06.01.2022 tarih ve 08 sayılı kararı ile alınmıştır.

## Örneklem / Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezinde bulunan bağımsız anaokuluna devam eden 37 okul öncesi dönem çocuğunun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları 48-66 ay arasındadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu türden çalışmalarda; örneklemin evreni temsil etme kaygısı bulunmaz. Dolayısıyla da elde edilen sonuçlar evrene genellenmez, sadece araştırmanın amacı ve çalışılan örneklem temelinde yorumlanır; örneklem sadece kendisini temsil eder (Baştürk ve Taştepe, 2013).

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaş Aralığı

| Yaş Aralığı | n  | $\bar{x}$ |
|-------------|----|-----------|
| 20-25       | 1  | 2.7       |
| 26-30       | 3  | 8.1       |
| 31-35       | 15 | 40.5      |
| 36-40       | 14 | 37.8      |
| 41 ve Üstü  | 4  | 10.8      |
| Toplam      | 37 | 100       |

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %2,7'sinin 20-25 yaş grubunda, %8,1'inin 26-30 yaş grubunda, %40,5'inin 31-35 yaş grubunda, %37,8'inin 36-40 yaş grubunda ve %10,8'inin ise 41 üstü yaş grubunda olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Eğitim Durumu

| Eğitim Durumu | n  | $\bar{x}$ |
|---------------|----|-----------|
| İlkokul       | 1  | 2.7       |
| Ortaokul      | 5  | 13.5      |
| Lise          | 12 | 32.4      |
| Lisans        | 15 | 40.5      |
| Lisansüstü    | 4  | 10.8      |
| Toplam        | 37 | 100       |

Ebeveynlerin %2,7'sinin ilkokul, %13,5'inin ortaokul, %32,4'ünün lise, %40,5'inin lisans ve %10,8'inin lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada ebeveynlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini değerlendirmek için ABÇİDA (Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı) kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ebeveynler ile ilgili bilgi almak için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda ebeveynlerin yaşı ve eğitim düzeyleri yer almaktadır.

### Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)

Aile Eğitim Programı'na katılan ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini değerlendirmek amacı ile, Arabacı (2011) tarafından geliştirilen ABÇİDA (Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı) kullanılmıştır. ABÇİDA, 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. ABÇİDA 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empatidir. ABÇİDA, 5'li likert tipi derecelendirmeye dayalı bir araçtır. Konuşma alt boyutunda sekiz madde, dinleme alt boyutunda altı madde, mesaj alt boyutunda sekiz madde, sözsüz iletişim alt boyutunda altı madde ve empati alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Araç, beşli likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. "ABÇİDA konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .60, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .73'tür". Aracın uygulanmasında süre kısıtlaması bulunmamaktadır. 5'li likert tipinde hazırlanan araçta dinleme alt boyutundaki 6. madde, mesaj alt boyutunda 1., 3., 4., 6., 7. ve 8. maddeler ile sözsüz iletişim alt boyutundaki 1. madde iletişim etkinliğinde olumsuz durumları ifade etmesi nedeniyle ters olarak kodlanmıştır (Arabacı, 2011; Arabacı ve Ömeroğlu, 2016).

## Verilerin Toplanması

Veriler Karaman il merkezinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan bağımsız anaokulunda öğrenim gören 48-66 ay grubundaki çocukların ebeveynlerinden toplanmıştır. Tek grupta olarak tasarlanan çalışmaya gönüllü olan ebeveynler dâhil edilmiştir. Ölçek ebeveynlere dağıtılmış ve gelen cevaplar doğrultusunda analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar neticesinde 7 oturumluk aile eğitim planları hazırlanmış ve oturumlar haftada 1 kez olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturumların bittikten 1 hafta sonra aynı ölçek son test olarak tekrar katılımcılara dağıtılmıştır. Cevaplar analiz edilerek eğitimin etkinliği ölçülmüştür.

### Eğitim Programının Hazırlanması, İçeriği ve Uygulanması

Çalışmaya gönüllü katılmak isteyen ebeveynler ile bilgilendirme toplantısı yapılarak ABÇİDA öntest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek "Aile İçi İletişim / Anne-Baba-Çocuk Çatışmaları / Sözsüz İletişim ve Beden Dili / Etkili ve Etkin Dinleme / Ben Ne Söyledim, Çocuğum Ne Anladı? / Empati Nedir? Nasıl Kurulur? / Çocuğumla Nasıl Konuşabilirim?" başlıklı oturumlar hazırlanmıştır. Oturumlar haftada 1 defa olacak şekilde planlanmıştır. İlk oturumda tanışma etkinliği ile başlanarak grubun birbiri ile etkileşimi sağlanmıştır. 2. ve sonrası oturumlarda bir önceki oturuma dair değerlendirmeler yapılarak ilgili haftanın oturumu gerçekleştirilmiştir. 45 dakikalık oturumun ardından 15 dakikalık soru cevap etkinliği ve ilgili konuya ilişkin haftalık aile içi iletişim etkinliklerinin ardından oturumlar sonlandırılmıştır. Son oturumdan 1 hafta sonra ABÇİDA son test olarak tekrar uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

Gönüllü katılım sağlayan 37 ebeveyne ABÇİDA uygulanmıştır. Ön-test uygulamasından elde edilen puanlar neticesinde ebeveynlerin alt boyutlara göre ihtiyaç duydukları konular tespit edilerek 7 oturumluk “Anne-Baba-Çocuk İletişim” programı hazırlanmıştır. Hazırlanan oturumlar 45 dakika eğitim 15 dakika soru-cevap olmak üzere toplamda 1 saat olacak şekilde düzenlenmiştir ve haftada 1 kez uygulanmıştır. Her oturumda, ele alınan konulara göre ebeveynlere iletişim görevleri verilmiş, bir sonraki oturumda değerlendirilmiştir. Son oturumdan 1 hafta sonra ABÇİDA son-test olarak uygulanmış ve verilen aile eğitiminin etkiliğine bakılmıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için paired sample t testi analiz edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0.05 kullanılmış olup  $p < 0.05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

## BULGULAR

Ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerine ait aile eğitimleri öncesi ve sonrası ölçek puanları Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** ABÇİDA’dan elde edilen ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları

|                 |          | n  | $\bar{X}$ | S     | sd (serbestlik derecesi) | t     | p    |
|-----------------|----------|----|-----------|-------|--------------------------|-------|------|
| Konuşma         | Ön test  | 37 | 33.51     | 3.10  | 36                       | -4.57 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 34.76     | 1.90  |                          |       |      |
| Dinleme         | Ön test  | 37 | 26.41     | 2.62  | 36                       | -4.70 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 27.11     | 1.97  |                          |       |      |
| Mesaj           | Ön test  | 37 | 32.59     | 4.07  | 36                       | -5.90 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 34.41     | 2.60  |                          |       |      |
| Sözsüz İletişim | Ön test  | 37 | 26.05     | 2.41  | 36                       | -4.74 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 26.92     | 1.67  |                          |       |      |
| Empati          | Ön test  | 37 | 34.97     | 4.37  | 36                       | -7.88 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 38.03     | 2.46  |                          |       |      |
| Toplam          | Ön test  | 37 | 153.46    | 12.33 | 36                       | -8.75 | .000 |
|                 | Son test | 37 | 161.22    | 7.95  |                          |       |      |

Tablo 3 incelendiğinde çalışmada yer alan ebeveynlerin ABÇİDA (Anne, baba, çocuk iletişimini değerlendirme aracı)’ndan elde ettikleri puanlara yönelik ön test- son test puan ortalamaları 5 alt boyuta göre değerlendirildiğinde konuşma alt boyutunda [t (36)= -4.57,  $p < 0.05$ ], dinleme alt boyutunda [t (36)= -4.70,  $p < 0.05$ ], mesaj alt boyutunda [t (36)= -5.90,  $p < 0.05$ ], sözsüz iletişim alt boyutunda [t (36)= -4.74,  $p < 0.05$ ], empati alt boyutunda [t (36)= -4.74,  $p < 0.05$ ], anlamlı bir fark olduğu ve artış gösterdiği söylenebilir. Ebeveynlerin toplam ön test, son test puan ortalamalarına bakıldığında da [t (36)= -8.75,  $p < 0.05$ ] ortalamalar üzerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir.

Bununla beraber 5 alt boyutta ebeveynlerin öntest sontest ortalamalarına bakıldığında konuşma alt boyutunda ebeveynlerin eğitim öncesi ortalamaları  $\bar{X} = 33.51$  iken eğitim sonrası  $\bar{X} = 34.76$ ’ya, dinleme alt boyutunda, eğitim öncesi ortalamaları  $\bar{X} = 26.41$  iken eğitim sonrası  $\bar{X} = 27.11$ ’e, mesaj alt boyutunda, eğitim öncesi ortalamaları  $\bar{X} = 32.59$  iken eğitim sonrası  $\bar{X} = 34.41$ ’e, sözsüz iletişim alt boyutunda, eğitim öncesi ortalamaları  $\bar{X} = 26.05$  iken eğitim sonrası  $\bar{X} = 26.92$ ’ye ve empati alt boyutunda, eğitim öncesi ortalamaları  $\bar{X} = 34.97$  iken eğitim sonrası  $\bar{X} = 38.03$ ’e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim öncesi genel ortalamaları  $\bar{X} = 153.46$



iken, eğitim sonrasında genel ortalamalarının  $\bar{X} = 161.22'$  ye yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında aile eğitim programının anne, baba, çocuk iletişimi için etkili olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma grubunun konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aile eğitim programının ebeveynlerle çocuklar arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çocukların anne babalarını rol model olarak öğrendikleri düşünülecek olursa çocukların çevre ile kuracağı olumlu iletişim becerilerinde anne babaları ile olan iletişimlerinin çok önemli yer tuttuğu söylenebilir. Araştırmaya katılan ailelerin gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmaları onların araştırmaya istekli bir şekilde katılmalarını sağlamış ve araştırmayı olumlu anlamda etkilemiştir.

Kağıtçıbaşı (1990), anneler ile yapmış olduğu çalışmada anne çocuk arasındaki iletişimi incelemiş ve verilen eğitimin anne-çocuk arasındaki iletişimin arttırdığı sonucuna varmıştır. Temiz ve Çağdaş (2015), annelerin duyguları tanıma becerileri üzerinde Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi (AÇİBE)'nin etkisini incelemişlerdir; kontrol grubundaki annelerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken deney grubundaki annelerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yalçın (2013), anne ve çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada çocukların sosyal becerilerinin anne ile sağlıklı iletişim kurduklarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) anne-baba-çocuk iletişimi ABCİDA kullanarak değerlendirmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmada anne-baba-çocuk iletişimine yönelik verilen eğitimlerde son-test lehine olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Özel ve Zelyurt (2016) Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği'ni kullanarak yapmış oldukları çalışmalarında anne-baba eğitimlerinin çocuklarıyla olan ilişkilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Uçar Çabuk (2017) çalışmasında ABCİDA kullanmıştır. Verilen eğitimlerin son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin çocukları iletişimlerini kullandıkları dil, ifade, sağlıklı iletişim kurmada kullanılan yöntem ve teknikleri bilme durumları da anne-baba-çocuk iletişimi üzerinde doğrudan etkilidir. Kazan ve Sarısoy (2021) anne-çocuk ilişkisindeki iletişim becerileri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, annelerin okul öncesi dönem çocukları ile iletişimlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri ne kadar bildikleri ve kullandıkları, iletişim engellerinin farkında olup olmadıkları, hangi durumlarda iletişim kurmakta zorlandıkları ve kullandıkları çözüm yollarının neler olduğu, medyanın çocukların davranış ve iletişim becerilerine nasıl etki ettikleri üzerinde durmuşlardır. Çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan annelerin tamamına yakınının çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurduklarını belirtmelerine rağmen annelerin farklı sorulara vermiş oldukları cevapların karşılaştırılmasının neticesinde bu konudaki bilgi ve donanımlarının yeterli olmadığı ve iletişimsel yetersizlikler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin çocukları ile geçirmiş oldukları zaman ve bu süreç içerisinde kullandıkları iletişim şekli de aile içi dengeler üzerinde etkili olmaktadır. Anne-babaların çalışma durumları, çalışmaları halinde iş yaşantısında ve ev içerisinde geçirilen zaman anne-baba-çocuk iletişimi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Burada önemle üzerinde durulması gereken esas nokta; geçirilen sürenin uzunluğu değil ne kadar kaliteli vakit geçirildiği durumudur. Utaş Akhan ve Batmaz (2011) çalışmalarında da çalışan annelerin gün boyunca çocuklarından ayrı kalma durumlarının çocukları ile iletişimlerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu da kaliteli geçirilen zamanın etkili iletişimi desteklediği yönünde çıkarımda bulunmayı sağlayabilir.

Ailede iletişimin sağlanmasında ve sürekliliğinde hiç şüphesiz ki en büyük sorumluluklardan biri anneye düşmektedir. Çünkü aile içerisindeki dinamikler aile içerisinde değişen ve gelişen durumlara göre değişiklikler gösterebilmektedir. Böyle durumlarda dinamiklerin sağlanması ve dengenin kurulabilmesinde annelere büyük sorumluluklar düşebilmektedir. Çocuklar da bu süreçlerde, aile içerisindeki bireyleri gözleyerek iletişime dair beceriler kazanırlar. Özmert (2006) çalışmasında çocukların aile içerisinde anne babanın birbirleriyle ve kardeşleriyle olan iletişimlerini gözlemleyerek empati, problem çözme ve uzlaşma becerilerini kazandıklarını ifade etmektedir.

Bu çalışma, alan yazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Anne-baba-çocuk iletişiminin geliştirilmesi ve desteklenmesinde ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitimlerin konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında, ön test puanları ile karşılaştırıldığı zaman olumlu şekilde sonuçlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında anne-baba-çocuk iletişimine yönelik çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde olabilir:

- Farklı sosyo-kültürel düzeye sahip aileler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Yüz yüze eğitimlere katılamayacak ailelere çevrimiçi kanallar üzerinden eğitim verilebilir.
- Tek ebeveynli ailelerde anne-çocuk, baba-çocuk iletişimine yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Anne-baba-çocuk iletişiminde ebeveynlerin mesleki durumlarına yönelik aile içi iletişimi değerlendirmeye yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Kardeşler arası iletişimin aile içi iletişime olan etkilerine yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Anne-baba-çocuk iletişimi eğitimin diğer kademelerinde yer alan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak da hazırlanabilir.
- Eğitimler öncesinde ihtiyaç analizleri yapılarak, ebeveynleri gereksinim duydukları konulara yönelik aile eğitimleri de hazırlanabilir.

#### KAYNAKÇA

Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracının (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (298409) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 Aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.

Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2016). Anne-baba-çocuk iletişimi değerlendirme aracının (ABÇİDA) geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7).

Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Beebe, S. A., Beebe, S. J., Ivy, D. K. and Watson, S. (2005). *Communication: principles for a lifetime. (Canadian edition)*. USA: Pearson Education, Inc.

Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Aş.

Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Dreman, S. (2004). Perception of family structure, state, anger and parent child communication and adjustment of children divorced parents. *Journal of Divorce and Remarriage*, 41(1), 47-68.

Kağıtçıbaşı, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 135-200). University of Nebraska Press.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, A. (2011). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kazan, H.; Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.

- Koç Erdamar, G. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 207-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2014). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nuriyeva, M. (2012). Sosyal koşullar ve bireylerin sosyalleşmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4/2 323-332.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16, 9-34.
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273.
- Özüğurlu, K. (1995). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ryder, V. (1995). Parents and their children. *Tinley Park, Illinois: The Goodheart-Willcox Company, Inc.*
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks.
- Temiz, G., ve Çağdaş, A. (2015). Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17(1), 87-105.
- Uçar Çabuk, F. (2017). *Ebeveyn çocuk iletişimi eğitim programının anne baba çocuk ilişkisine ve iletişimine etkisi*. (485903) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Utaş Akhan, L., ve Batmaz, M. (2011). 0-6 yaş grubu çocuğu olan çalışan annelerin çocuk bakımı ile ilgili karşılaştıkları sorunların ve sorun çözme yaklaşımlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 19(3), 161-167.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Ana-baba ve çocuk: ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2012). Saldırganlık ve aile. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (s. 403-423). İstanbul: Remzi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## EXTENDED SUMMARY

Man is the only creature that can communicate and socialize with other living things by using his emotions and thoughts; can be said. In order for the individual to socialize, they must first form their own values and judgments, understand the feelings and thoughts of other people, and establish a healthy communication (Nuriyeva, 2012). From this point of view, it can be said that communication is a process that starts with birth and continues throughout life.

When looking at communication in terms of children; This process, the foundation of which is laid in the family, begins to turn to people other than family members as children start school. In this process, especially social skills are supported. Social skills are skills that include adaptive and positive social relations in children's relationships with their peers, problem-solving ability, communication, and behavior control. For this reason, it can be said that it has a very important place in the child's adaptation to social environments (Stanley, 2010).

The fact that the foundation of communication is laid in the home environment imposes great responsibilities on parents. It can be said that the healthy communication established by both parents with the child, whether it is a mother or a father, is of great importance in terms of child development. The child, who gains an effective and positive communication ability from his parents, develops positive communication skills with his environment. They can express their own feelings and thoughts correctly and can be successful in establishing healthy communication with their social environment. In short, parents can be expressed as people who guide children to establish healthy social communication as role models (Cüceloğlu, 2012; Yıldız, 2012).

Although there are various purposes of communication within the family, among the most important purposes of it are the elimination of factors that cause negative communication and supporting factors for positive communication. When the early childhood period is assumed to be a critical stage in development, it should be taken into account that negative communication can lead to negative effects on the child's personality. The knowledge, values and skills gained in early childhood have a very important place in developing healthy social relationships in the future. Positive behaviors that are not gained in early childhood may cause various problems such as low academic achievement, insufficient social skills, committing a crime and difficulty in social adaptation in later periods (Ryder, 1995; Dreman, 2004; Beebe et al., 2005; See, 2011).

In this direction, the aim of the research is to determine the level of communication skills of parents with preschool children and to examine the effect of the family education program on communication problems between parents and children.

The research was carried out in a single group pretest-posttest model. In the single group pretest-posttest model, the independent variable is applied to the selected group with unbiased assignment (Karasar, 2009). The dependent variable is the communication of children in the 48-66 month group with their parents. The family education program is the independent variable.

The study group of this research consists of the parents of 37 preschool children who attend an independent kindergarten in the city center of Karaman in the 2021-2022 academic year. The children of the parents participating in the study are between 48-66 months.

ABCİDA was applied as a pre-test by holding an information meeting with the parents who wanted to participate in the study voluntarily. By analyzing the data obtained, "Internal Communication / Parent-Child Conflicts / Nonverbal Communication and Body Language / Effective and Active Listening / What Did I Say, What Did My Child Understand? / What is Empathy? How to Install? / How Can I Talk to My Child? Sessions titled " have been prepared. Sessions are planned to be once a week. In the first session, the group started to interact with each other by starting with the meeting activity. In the second and subsequent sessions, evaluations were made about the previous session and the session of the relevant week was held. After the 45-minute session, a 15-minute question-and-answer activity and weekly intra-family communication activities on the relevant topic were followed by the sessions. One week after the last session, ABCİDA was administered again as a post-test.

When the pre-test-post-test mean scores of the parents in the study were evaluated according to the scores obtained from the ABCİDA (Mother, Father, Child Communication Evaluation Tool) according to 5 sub-dimensions, it was found in the speaking sub-dimension [t (36)= -4.57, p<0.05]. listening sub-dimension [t (36)= -4.70, p<0.05], message sub-dimension [t (36)= -5.90, p<0.05], nonverbal communication sub-dimension [t (36)= -4.74, p<0.05 ], empathy sub-dimension [t (36)= -4.74, p<0.05], it can be said that there is a significant difference and an increase. When the total pre-test and post-test mean scores of the parents are examined [t (36)= -8.75, p<0.05], it is seen that there is a significant increase on the averages.

On the other hand, when the pretest and posttest averages of the parents in the 5 sub-dimensions are examined, while the pre-education mean of the parents in the speaking sub-dimension is  $\bar{X} = 33.51$ , it is  $\bar{X} = 34.76$  after the education, in the listening sub-dimension, the mean before the education is  $\bar{X} = 26.41$  and after the education  $\bar{X} = 27.11$ . e, in the message sub-dimension, pre-training mean  $\bar{X} = 32.59$ , post-training  $\bar{X} = 34.41$ , in nonverbal communication sub-dimension, pre-training mean  $\bar{X} =$

=26.05 post-training  $\bar{X} = 26.92$ , and in empathy sub-dimension, education It is seen that while the mean before the training was  $\bar{X} = 34.97$ , it increased to  $\bar{X} = 38.03$  after the training. In addition, while the general average of the parents participating in the study was  $\bar{X} = 153.46$  before the education, it is seen that their general average increased to  $\bar{X} = 161.22$  after the education. Considering these results, it can be said that the family education program is effective for mother, father and child communication.

When this study was compared with the studies in the literature, similar results were obtained. It was concluded that the trainings prepared for parents in the development and support of mother-father-child communication resulted in positive results.

In the light of the results obtained from the study, suggestions for researchers who will work on parent-child communication can be as follows:

- Studies can be conducted on families with different socio-cultural levels.
- Families who cannot attend face-to-face training can be trained through online channels.
- Studies on mother-child, father-child communication can be included in single-parent families.
- Studies can be included to evaluate family communication regarding the professional status of parents in mother-father-child communication.
- Studies on the effects of communication between siblings on communication within the family can be included.
- Parent-child communication can also be prepared for the parents of children in other levels of education.
- Before the trainings, needs analyzes can be made and family trainings can be prepared for the subjects that parents need.