

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi

Social Sciences: Theory and Practice



Volume 9 Issue 1
Jun 2025

e-ISSN: 2619 - 9408



Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 9 Sayı: 1 Haziran 2025
(Volume: 9 Issue: 1 June 2025)

ISSN: 2619-9408

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the **Journal of Social Sciences in Theory and Practice**.

KUSOB'da yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi; H.W.

Wilson, EBSCO, MLA, DRJI, Index

Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve

*The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından
dizinlenmektedir.*

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international
journal. Our journal is indexed/listed by *H.W. Wilson, EBSCO,*

*MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS,
Sindex ve The*

Linguist List, Turkish Education Index.

Editör /Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları/ Yayın Yönetmenleri

Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI

2025 2025
Cilt: 9 Sayı: 1 Volume: 9 Issue:1

Hakem Listesi Reviewer List

Prof. Dr. Ahmet BALCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Gülден GÜRSOY	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AKÇAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem CENGİZ	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KAPLAN	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Onur BATMAZ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KARABULUT	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem USTA	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz AKDEMİR	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Cansu TUTKUN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müjgan BEKDAŞ	Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Banu GÜZELDEREN	Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem TEZCAN	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ASLAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi DEMİR	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper YONTAR	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gürkan ÇETİN	Harran Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Helin EKE	Bartın Üniversitesi
Dr. Nermin TEMEL	Millî Eğitim Bakanlığı

Sekreteryaya Dergi İletişim

Aydın ÖNAL **E-posta:** kusobdergi@gmail.com
Murat KAYA <http://kusobdergi.com.tr/tr/>

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 9 Sayı: 1 Volume: 9 Issue: 1
Haziran 2025 June 2025
ISSN: 2619-9408

İçindekiler

Dezavantajlı Bölgelerde Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Doğa: Çocukların Sesi <i>Büşra AKIN ve Sevim KARAOĞLU</i>	1-28
Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Söz Varlığına Dair Önerilerin İncelenmesi: 2015-2021 Arası <i>Ayдын ÖNAL ve Aslı MADEN</i>	29-45
Lisans Öğrencilerine Yönelik “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke” Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Bünyamin İSPİR, İrem UZUN, Seda OKUMUŞ, Adnan TAŞGIN ve Ufuk ŞİMŞEK</i>	46-67
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Üst Düzen Düşünme Becerileri <i>Neşe KARA ÖZKAN</i>	68-89
2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programı’nın Yansıtıcı Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi <i>Ufuk TÖMAN</i>	90-104
Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarıları, Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi <i>Oğuzhan SEVİM ve Adem DİLEK</i>	105-127
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yıkıcı Doğa Olayları Başarı Testinin Geliştirilmesi <i>Kevser ARSLAN ve Aslı GÖRGÜLÜ ARI</i>	128-152

Türkçe Sözlük'teki Dil Bilgisi Etiketli Sözcükler (c, ç ve d Harfleriyle Başlayan) <i>Güneş EKMEKÇİ</i>	153-165
Liselere Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi <i>Nihan DOĞAN BİLİŞLİ, Ali TÜRKEKEL ve Koray ÖZ</i>	166-179
Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Anlatma Becerileriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Olarak İncelenmesi <i>Birce SERBES ve Erkan AYDIN</i>	180-199
<i>Kitap İncelemesi</i> <i>Emre KOCABIYIK</i>	200-202

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 17.07.2024 *Kabul/Accepted:* 22.01.2025

Makale Türü: Araştırma

Dezavantajlı Bölgelerde Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Doğa: Çocukların Sesi*

Büşra AKIN*

Sevim KARAOĞLU**

ÖZ

Bu araştırmada, klimatolojik ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede doğa temelli etkinlikler uygulanarak çocukların bilişsel becerilerini mercek altına almak amaçlanmıştır. Açık hava etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimlerine katkısı incelenmiştir. Etkinlikler esnasında çocukların bilişsel gelişimini detaylı incelemek ve gerçek durumdan kesit vermek amacıyla nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Gerçek alandan kesit sunulması ve eylemi detaylı analiz edebilmek için durum çalışması olarak planlanan bu araştırmada veriler, çocuklarla işbirliği ile onların deneyimlerine odaklanarak çağdaş yaklaşım olan Mozaik yaklaşımı ile toplanmıştır. Etkinlik sırasında ve etkinlikler sonrasında sorulan sorulara çocukların verdikleri cevaplar, çocukların çizimleri, ürünleri, araştırmacının gözlem notları ve görüşme formu Mozaik yaklaşımının parçalarını oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinin iklimsel ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı iline ait bir ilçesinin köyünde bulunan bir ilkokuldaki, 2023-2024 eğitim öğretim yılında yaşları 60-72 ay aralığında değişen 14 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada çocukların edindikleri doğa kavramına ve bilişsel becerilerine yönelik bulgular tespit edilmiş, literatür taraması neticesinde araştırmacılar bir araya gelerek kodlar oluşturarak alt başlıklar belirlemiştir. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel gelişimlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel gelişim, doğa temelli eğitim, çocuk.

Nature as Outdoor Learning Environment in Disadvantaged Area: Children's Voice

ABSTRACT

This research aimed to investigate the cognitive skills of children through the implementation of nature-based activities in a climatologically and socio-economically disadvantaged region. The impact of outdoor activities on children's cognitive development was examined using a qualitative research method. A case study approach was chosen to provide a detailed examination of children's cognitive developmental skills during the activities and to present a snapshot of the real situation. Data were collected by using the Mosaic approach, focusing on children's experiences in collaboration with them. During and after the activities, data were gathered through children's responses to questions, their drawings, products, and the researcher's observation notes, utilizing interview forms as data collection tools. The study group consisted of 14 students aged between 60-72 months, from a primary school in a village within a climatologically and socio-economically disadvantaged district in the Eastern Anatolia Region of Türkiye during the 2023-2024 academic year. Findings related to the concept of nature and cognitive skills were identified, and through a literature review, researchers collaboratively developed codes and determined subcategories. The

Atıf Bilgisi: Akın, B. ve Karaoğlu, S. (2025). Dezavantajlı bölgelerde okul dışı öğrenme ortamı olarak doğa: Çocukların sesi.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 1-28. Doi: 10.48066/kusob.1517420

* MEB Okul Öncesi Öğretmeni, busrakin1616@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-4905-2663

** Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, skaraoglu@agri.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2200-6046

research concluded that there were improvements in children's cognitive developmental skills. It also suggested that nature-based activities can be conducted in all weather conditions.

Keywords: Cognitive development, nature based education, child.

Giriş

Okul öncesi dönem, hayata uyum sağlamak için gerekli olan becerilerin çocukken kazanıldığı dönemdir. Çocuğun okul öncesi eğitimi alması, hayattaki eğitiminin niteliğini arttırır. Turaşlı (2012), okul öncesi eğitimi; çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal-duyuşsal, motor ve öz bakım gibi temel becerilere ait süreç olarak tanımlamıştır. Okul öncesi dönemi bilişsel açıdan önemli kılan çocukların beyinlerinin oldukça aktif olması, algılarının son derece açık olması, merak duygularının son derece canlı olmasıdır. Bilişsel gelişimi Senemoğlu (2011), insanın dünyayı anlamlandırma ve öğrenme sürecinde zihinsel faaliyetleri işe koşan, beyni aktif kılan gelişim olarak vurgulamıştır. Açık hava etkinliklerinin uygulanması beyni aktif kılar, düşünceyi açık, net olarak tanımlamayı sağlayarak sinir hücrelerinin gelişimine katkıda bulunur (Polat ve Demirci, 2021). Rivkin'e (2000) göre açık alanda olmak beyin gelişimi için zenginliktir. Benzer şekilde Polat ve Demirci'nin (2021) yaptığı araştırmada açık alanda etkinlikler yapılmasını; dikkat-yoğunlaşma ve yürütücü işlevler, akademik performans, risk alma ve problem çözme, yaratıcılık ve hayal gücü, DEHB semptomlarını azaltma gibi temalara ayırmışlar ve inceledikleri araştırmalar doğrultusunda bu temalarda anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Akalın (2023) çocukların keşiflerinin, yaratıcılıklarının, araştırmacı ruhlarının beslendiği iki önemli alandan birisine çocukların doğa ve çevre ile olan ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

Eğitim ve öğretimde amaç bireylere yeni bilgiler kazandırmak ve bilgileri hayatında faydalı amaçla kullanmasını sağlamaktır (Akalın, 2023). Bu kapsamda erken çocukluk döneminin önemi ve doğa temelli eğitim avantajlarının birleştirilmesi önem taşımaktadır. Çocuk doğa eğitimi sayesinde kendini savunmayı öğrenir, riskleri ölçer, problem çözme becerisini ortaya koyar, kendini ve bulunduğu çevreyi tanır, doğaya saygı duyar ve onu koruması gerektiğini anlar. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklar, bilimsel süreç becerilerini çevrenin desteğiyle geliştirir (Öztürk ve Tulum, 2021). Çocuk, bilimsel süreç becerilerini çevresinden edinir ve çevre ekolojik olarak bilinci gelişen bireyler olmalarını sağladığı için erken çocukluk döneminde doğa algısını ortaya çıkarmak çok değerlidir (Köşker, 2019). Doğa algısı, bireylerin doğal ortamları algılayarak o ortamı yorumlama ve duyuşsal olarak dönüt verme işlemini ifade ederken bunun içine her türlü deneyim, bilişsel süreçler, tepkiler de dâhil olmaktadır (Köşker, 2019). Bu makalede yapılandırılmış ve yapılandırılmamış doğa temelli etkinlikler aracılığıyla çocukların bilişsel olarak doğa algılarını kendileri tarafından açıklanmasına fırsat verilmiştir.

Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Uygulamalarının Avantajları ve Dezavantajları

Doğa insanlara hayatlarını idame ettirmeleri için kaynaklar sunar, hayatın içinde ve dışında öğrenmeler sağlar, ruhsal ve fiziki doyumunu sağlar (Brügger, 2011). Doğayla insan arasında kurulan bağın daha çok duyuşsal yönünün var olduğu, doğaya olan sevgi, saygı, onu anlayabilme, doğanın yerine kendini koyabilmekle alakalı olduğu belirtilmiştir (Davis, 2009). Okul öncesinde doğa temelli eğitimin avantajlarına bakıldığında çocukların açık havada duyu organlarını daha etkili kullandıkları, özgür oldukları, fen ve fizik alanında geliştikleri, gözlem yeteneklerinin geliştikleri, sosyal çevrenin çocuğun hem sosyal çevresini hem de duyuşsal gelişimini desteklediği saptanmıştır (Fidan, 2021). Doğayla temelli etkinliklerin kullanılmamasının dezavantajına bakıldığında ise doğa algısının sadece belgesel üstünden bir metaya dönüştüğü, çocukların doğaya ait olan durumlar ve nesnelerden kaçtıkları, kendilerini rahat hissetmedikleri, çevreye karşı duyarlı olmadıkları tespit edilmiştir (Alat vd., 2012). Huz ve Kalburan'a (2017) göre okulun konumu da avantaj-dezavantaj olarak okul dışı öğrenme

ortamında kullanılmak üzere doğa pedagojisinde ele alınmaktadır. İl veya ilçe merkezine uzaklığı, etrafında bulunan yapılar, bina durumları, kültürel faaliyetlerin durumları buna örnek olarak verilebilir. Yönetim, öğrenci ve veliler de bu durumu etkilemektedir. Mevsim şartları ve buna bağlı olarak okula devam edip etmeme durumu da daha çok Türkiye'nin doğu illerinde ortaya çıkan dezavantajlı bir durumdur. Bu durumların ortadan kalkması için o bölgelere uygun politikaların geliştirilmesi, iletişim problemlerinin giderilmesi, öğretmenlere konaklama ve kültürel faaliyetler için imkânların tanınması, yönetici ve öğretmenlerin o bölgelere göre bir eğitim süzgecinden geçirilmesi, maaş konusu gibi konularda öneriler sunulmuştur (Kereci vd., 2023). Bolat (2021) verdiği bir röportajda, asıl meselenin doğa eğitimi değil, doğaya ait olmak olduğunu belirtmiş ve doğada olmanın öğrenmeyi arttırdığını vurgulamıştır. Doğada oyun oynamanın güvenlik hissi oluşturduğu, çocukların odaklanmasını arttırdığını, enerjisini kontrollü kullandığını, doğanın çocuğu iyileştirdiğini de belirtmiştir.

Doğadan yoksun olma durumunda ekofobi kavramı ortaya çıkmıştır (Estok, 2021) Ekofobi terimi ile ilintili olan, bahçe-çevre gibi konularda dezavantaj ya da avantaj sunan bir diğer kavram da eko-okullardır. Okul öncesi dönemde bu tarz okullar ve bu tarz okullardan yoksun olan bölgelerde de çocukların gelişim alanlarında farklılıklar olabilir. Huz ve Kalburan'a (2017) göre bu bölgelerdeki avantaj; çocukların doğa merkezli olarak yetiştirilmesi ve doğa ile birebir deneyimler yaşamalarıdır. Çocuklar burada farklı flora ve faunaları öğrenmektedirler. Çocuklar sınıf dışında keşif ve sorgulama yapmakta, yaratıcı süreç becerilerini ortaya koymaktadır. Doğa bu konuda fırsattır ve çocuk için bir ihtiyaçtır. Barlas'a (2022) göre; ortaya çıkan bu ihtiyaç çocuğa iyi olma hali sunar. Ama doğa ile yapılan aktivitelerde azalma olursa çocuklarda doğaya karşı fakirleşme olduğu ortaya çıkmıştır. Doğaya karşı duyarsızlık, eyleme geçmeme ve doğaya karşı merakında azalmalar meydana gelerek doğaya karşı fakirleşme ortaya çıkar. Doğaya karşı fakirleşme aşırı kilo artışı, odaklanma problemleri, içe kapanma, kaygı düzeyinin artması gibi dezavantajlı durumları ortaya çıkarır (Barlas, 2022).

Sözü geçen dezavantajlı durumlar, doğa eğitimi sayesinde aza indirilebilir. Birebir doğa ile ilgili aktiviteler yapmak dışında (örneğin; yürüyüş yapmak, bitki dikmek, canlıları beslemek gibi) sadece doğanın içinde var olmak (örneğin; izlemek, nefes almak vb.) bile kişilerin kendilerini olumlu hissetmelerini sağlar, stresi azaltır, ruhen ve bedenen insanı dinginleştirir (Gülay, 2011). Diğer bir dezavantaj olarak ebeveynler çocukları için güvenlik problemi kaygısını taşımışlardır ve bu bağlamda riskli oyunlar önem taşımaktadır. Riskli oyun; çocukların yaşantı yoluyla daha önce denemediği bir durumu deneyeceği, yapmadıkları bir şeyi yaparken heyecan ve keşif duyacakları ama aynı zamanda fiziksel olarak zarar görme olasılığı bulunan oyun türü olarak tanımlanmaktadır (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020). Çocuklar için risk yönetimi önemli bir kazanımdır, oyun etkinlikleri bunun için etkili bir yoldur. Oyun etkinliklerinde çocukların riskli durumlarla karşı karşıya gelmeleri gerekebilmektedir (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017). Risk, çocuk tarafından değerlendirilirken tehlike değerlendirilemez. Bu durumda oyunlarda çocuğun güvenliğinin sağlanması gerekir (Kalburan, 2014). Bu oyunlar çocuklarda heyecan ve korku bileşeni ile birlikte fiziksel yaralanmaları içerebilir (Kalburan, 2014.) Fakat risk almak ve güvenlik konusu, çocuk oyunlarının bir parçasıdır ve Oyun Güvenliği Forumu'nda (2008) çocukların oyun ortamlarında riskli oyunların olmasının güvenlik unsurunu göz ardı etmek olmadığı vurgulanmıştır.

Çocukların Bilişsel Gelişimleri ve Açık Havada Eğitim

Okul dışı öğrenmelerin yaygınlaştırılması ve doğa temelli etkinliklerin etkili bir biçimde küçük alanda kullanılabilmesi için okullarda zenginleştirilmiş bahçe eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Gallahue (1982), çocuğun hem küçük-büyük kas yetenekleri hem de sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde istikrarlı bir eğitim ortamını savunmuştur. Arabacı ve Çıtak'ın (2017) yaptığı araştırmada çocuğun gelişimine uygun olarak düzenlenmiş ortamda çocuğun yaratıcılığının gelişeceğini ve hareket alanının artacağını ifade etmişlerdir. Bu yüzden araştırmada, doğa temelli etkinliklerin okula

entegre bir biçimde kullanılmasını desteklemek için okul bahçelerinin önemli bir yere sahip olduğu ve bahçelerin sunduğu olanaklar çerçevesinde çocukların gelişim alanlarına katkıların arttığı, birçok dalda (spor, kültür vb.) farkındalık oluştuğu sonucuna varılmıştır. Farkındalık dışında yoksunluk durumları da oluşmaktadır. Louv (2008) doğayı “vitamin N” şeklinde tanımlamıştır. Louv, kişinin bedeni ve kafası için gerekli olan önemli bir rolü doğa olarak görmüştür.

Alat vd., (2012), öğretmenlerin açık hava etkinliklerine yer verme durumlarını araştırmışlardır. Öğretmenler genelde bahar geldiğinde açık hava etkinliklerini gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Nitekim bu araştırmada açık havada hava iyiysen çocukların hasta olmayacağı yönünde hem velilerin hem de öğretmenlerin görüşleri hâkim olmuştur. Bir öğretmen karlı, yağışlı gibi olumsuz hava koşullarında açık hava etkinliklerine yer vermediğini dile getirirken bir başka öğretmen de bu konunun öğretilmekte ele alındığını dile getirmiştir. Bir kısım öğretmen ise okulun fiziki imkânlarının yetersiz olduğu durumlarda açık hava etkinliği gerçekleştirmediklerini söylemişlerdir. Okuldaki zaman dilimi, güvenlik ve müfredatın da bunda etkili olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenleri genelde bahçe sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlkokulla birlikte olan okul öncesi eğitim kurumlarının ortak bahçe kullanımının çocukların gelişim özelliklerine sınırlamalar getireceğini araştırma esnasında söylemişlerdir.

Literatür incelendiğinde, dezavantajlı durumların temalar bağlamında farklılaştığı görülmüştür. Örneğin; Yıldırım (2017) sosyoekonomik bağlamda dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve eğitim göremeyen 35 okul öncesi çağıdaki çocuğa, İzmir’de açık hava etkinliklerini deneysel olarak uygulamış ve sonucunda tüm gelişim alanlarının olumlu yönde geliştiğini saptanmıştır. Yıldırım (2017), okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânla ilgili görüşlerini incelemiştir. Buna göre dış mekânların fiziki olarak donanımlardan mahrum olmasını, her türlü hava koşulunu değerlendiremediklerini, güvenlik endişelerini, ebeveynlerin öğretmen üstündeki baskısını, okul idaresini ve özel eğitilmiş öğrencilerin kaynaştırma olarak verilmesini bilişsel açıdan dezavantajlı durum olarak belirtmişlerdir. Yalçın (2015), Türk ve Fin katılımcılarla kültürlerarası açık hava etkinliklerine bakmak için araştırma yapmıştır. Araştırmada Türk kökenli öğretmenler ve veliler açık havada oyun oynamanın dezavantajlı durumlarını; havanın soğuk oluşu, yetersiz bahçe donanımı, yardımcı eksikliği olarak belirtmeleri dikkat çekmiştir. Bu çalışma doğu ilinde yapılan bir çalışma olduğundan Temiz ve Semiz’in (2019) doğudaki öğretmenleri yaş grubu küçük olan öğrencilerle, doğa eğitimiyle buluşturması açısından benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda burada görev yapan öğretmenlere bölgenin koşullarına uygun eğitim verilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Benzer şekilde Kuzulugil ve Aytatlı (2023), iklim olarak soğuk bölgelerde çocuklar için oyun alanlarının tasarımına değinmiştir. Kar ve buz depolama alanları olması gerektiğinden, programların hem yaz hem kış uygulamaları içermesi gerektiğinden, soğuk iklim dostu şehir tasarımlarının yapılması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Yukarıda örnek olarak bahsedilen çalışmalarda; sosyoekonomik bakımdan, hava koşulları bakımından, bahçe donanımı yetersizliğinden, güvenlik endişesinden, personel eksikliğinden bahsedilerek bu durumlar dezavantaj olarak belirtilmiştir. Bu çalışmayı özgün kılan durum, araştırmanın uygulandığı yerin klimatolojik olarak çok soğuk olması, karlı ve buzlu gün sayısının çok olmasıdır. Bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesinin iklimsel ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı iline ait bir ilçesinin köyünde yapılmıştır. Çalışma yapılacak bölgenin ikliminin zayıf olduğu ve hava koşullarının sert olduğu yorumlanmaktadır. İklimsel olarak dezavantajlı bölgelerdeki çocuklarla bu konuda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna göre bu çalışmada amaç klimatolojik ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede doğa temelli etkinlikler uygulanarak çocukların bilişsel becerilerini mercek altına almaktır. Araştırmanın problemi; klimatolojik olarak dezavantajlı bölgelerde doğa temelli eğitim yapmak ve okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel olarak doğa algılarını incelemektir. Bu kapsamda bu araştırmanın soruları;

- Dezavantajlı bölgelerdeki okul öncesi dönem çocukları doğa temelli eğitim ile doğayı nasıl algılamaktadırlar?
- Soğuk havalarda doğa temelli etkinlikler nasıl uygulanabilir?
- Açık hava etkinliklerinde çocukların bilişsel becerileri nasıl ortaya çıkarılır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocukların doğaya yönelik algılarını ve doğadaki etkinlikler esnasında sergiledikleri bilişsel becerilerini detaylı incelemek, ortaya çıkarmak için gerçek durumdan kesit verilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel çalışmaların amacı, sunulan veri ile genelleme yapmaktan ziyade ele alınan fenomene kapsamlı ve gerçek kesitten bir bakış sunmaktır (Rolfe ve Mac Naughton, 2008). Nitel araştırmalarda bir diğer amaç ise bireyin konuya ilişkin algısını ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır (Tekindal ve Uğuz Arsu 2020). Bu çalışma durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacı çalışılan alandan gerçek kesitler yansıtır, bu kesitlerde eylemi, bireyi, süreci daha derinlemesine analiz edebileceği bir araştırma deseni sunar (Creswell, 2014). Veriler, planlanan etkinliklerle iş birliği içinde çalışan çocuklara odaklanan Mozaik yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çağdaş ve tanımlayıcı yaklaşım erken çocukluk çalışmalarında popüler hale gelmektedir (Clark, 2011; Cowie vd., 2014; Gray ve Winter, 2011; Harcourt, 2011; Huser, 2009; Karaoğlu ve Ozbay, 2024). Mozaik yaklaşım ise çocukların kendi doğalarını koruyarak araştırmaya katkı sunmalarını, katılımcı olarak gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama araçlarıyla nitel verilere ulaşmayı hedefler (Akar Genç, 2019). Çocukların çevrelerine ilişkin ifadelerini anlamak amacıyla 1999 yılında İngiltere’de geliştirilen ve kullanılan yaklaşım, çocukların bilgilerinden ziyade yaşadıkları deneyimlere odaklanmaktadır. Mozaik yaklaşımına öncülük eden Clark ve Moss (2001), geleneksel yöntemlere göre daha esnek olarak Mozaik yaklaşımın küçük yaşta olan çocukları dinlemek ve ürünlerinin fotoğraflarını çekmek gibi daha geniş bir kanıt tabanı içerdiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla birden fazla veri toplama yöntemiyle çocukların aktif olması gerektiğini söyleyerek söz gelimi her veri toplama aracının bir mozaik parçası olduğunu, yaklaşımın bu noktada esnek olduğunu savunmuşlardır (Yılmaz, 2016). Mozaik yaklaşım aynı zamanda çocukların seslerini duymaya yönelik bir çerçeve geliştirmek açısından da faydalıdır ve bunu bir değerlendirme aracı olarak benimser.

Araştırmada Mozaik yaklaşım aracılığıyla klimatolojik olarak dezavantajlı bölgede yaşayan sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyi düşük ailelere sahip çocuklardaki doğa algısına bakmak ve doğada etkinlik yapan çocukların bilişsel becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada çocukların etkinlik sırasında ve etkinlikler sonrasında sorulan sorulara cevapları, resimleri, ürünleri ve araştırmacının gözlem notları Mozaik yaklaşımın parçalarını oluşturmaktadır. Bu araştırma, Mozaik yaklaşım aracılığıyla klimatolojik olarak dezavantajlı bölgede olan okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel olarak doğa algılarını ortaya çıkarmayı sağlayarak erken çocuklukta doğa temelli yaklaşımla ilgili bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemde çalışma grubunun çalışma konusuyla doğrudan ilgili olup olmadığı göz önünde bulundurulur (Neuman, 2012). Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Doğu Anadolu Bölgesinin iklimsel ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı iline ait bir ilçesinin köyünde yer alan ilkökul bünyesindeki anasınıfında yapılmıştır. Katılımcılar doğrudan yapılan çalışma ile ilgili olduğu için amaçlı örneklemde faydalanılmıştır. Çalışma, yaş olarak 60-72 ay aralığında yer alan 10 erkek, 4 kız öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci

ile yürütülmüştür. Çalışma grubu seçilirken öğrencilerden çalışmaya katılmaya istekli olup olmadıklarına dair izin formu alınmış, katılmak isterlerse gülen yüzü, katılmak istemezlerse üzgün yüzü boyamaları istenmiştir. Bu doğrultuda 14 öğrencinin tamamı gülen yüz boyamıştır ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Aynı esnada öğrencilerin velilerinden veli izni onam formu alınarak araştırmanın etik olarak geçerliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocukların açık hava etkinlikleri uygulaması sırasında ve uygulama sonrasında çizdikleri resimler, araştırmacı ve okul öncesi eğitim ev doğa temelli öğrenme alanında çalışan bir akademisyenle oluşturulan görüşme formu, araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Çalışmadan önce gerekli etik kurul izin ve çocuklardan ile velilerden çalışmaya dair izin formu alınmıştır.

Gözlem

Gözlem, bir konunun veya amacın sistematik olarak duyu organı yoluyla incelenmesidir ve inceleme; katımlı, katımsız, planlı, plansız, kendiliğinden olabilir (Çuhadaroğlu ve Yılmaz, 2007). Uygulamalar esnasında yapılandırılmamış gözlem yapılmış, araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Gözlem hem sınıf içinde hem sınıf dışında gerçekleştirilmiştir. Gözlenen durum kalem ve kâğıt ile anında not alınmıştır.

Çocuklarla Görüşme

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği; hedef doğrultusunda araştırmaya katkı sunacak kişilerle farklı stillerde (bireysel, odak grup, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) iletişime geçerek bilgi edinme sürecidir ve içinde kendine özgü durumlar barındırarak kişilerin duygularını, deneyimlerini ortaya çıkartır (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Bu araştırmada çocuklarla yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Görüşmede açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme sorularını araştırmacı ve okul öncesi eğitim alanında çalışan uzman belirlemiştir. Araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan cevapları not almıştır. Görüşme yapılırken bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir, her çocuğun kendini rahat ifade etmesi ve birbirinin cevabından etkilenmemesi sağlanmıştır. Çocuklar tek tek araştırmacının yanına gitmişlerdir.

Görüşme soruları şu şekildedir;

- Sence doğa ne demek?
- Doğada nasıl etkinlikler yapılabilir?
- Doğada neler bulunur?

Çocukların Çizdiği Resimler

Çocukların uygulama sırasında ve sonrasında çizdikleri resimlere ait yönergeler, bir uzman ve okul öncesi öğretmeni tarafından belirlenmiştir. Yönergede etkinliğe uygun olarak durumla ilgili çizim ve o durumla ilgili etkinlik yapıldıktan sonra çizim istenmiştir. Tüm etkinliklerden sonra yapılan çizimde “Doğa ne demek? Doğa resmi çizmenizi ve doğada bulunanları çizmenizi istiyorum” yönergesi verilmiştir. Çizim esnasında hiçbir çocuğun birbirinden etkilenmemesi için ve çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla çocuklar mesafeli şekilde oturtulmuştur. Araştırmacının yanında bir sınıf öğretmeni daha gözlem yaparak güvenilirlik sağlanmıştır. Çocuklar etkinliklerden sonra sınıf içinde çizim yapmışlar ve sınıfta yerde farklı köşelerde öğretmen tarafından konumlandırılarak çizimlerini gerçekleştirmişlerdir. Çizim için her çocuğa bir a4 kâğıdı, boya kalemleri, renkli keçeli kalemler, silgi, kalemıra ve kurşun kalemler verilmiştir.

Etkinlikler

Etkinlikler veri toplama aracı olarak kullanılmamış olup çocukları gözlemlemek ve onların doğa algılarını arttırmak için tasarlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken araştırmacı alanda çalışan akademisyene başvurmuştur. Aynı zamanda “Çık Dışarıya Oynayalım, Gaye Amus (Amus’un “Çocuklar, onlara rehber olan yetişkinler ve çevremiz, hepimiz birbirinden beslenen ve yenilenen doğanın kendisiyiz.” sözünden esinlenildi) ‘tan yararlanıldı. Epsilon Yayınları ve Erken Çocukluk Eğitiminde Orman Pedagojisi, Simge Yılmaz-Uysal, Tuna Coşkun-Tuncay, Nobel Yayıncılık” tan yararlanmıştır. Smith ve Sobel (2010), yaşanan alanın eğitim amaçlı kullanılmasının, bireylerin yakın çevresini tanıyan ve onlarda çevreye karşı duyarlılığın gelişeceğini, onların sürdürülebilir çözümler üreteceğini savunmuştur. Bu eksende çocukların doğal alanda vakit geçirmelerini sağlayıp, onları yapılandırmış ve yarı yapılandırılmış etkinliklerle desteklemek amacıyla on kez dışarda bulunmaları sağlanmıştır. Alanda çalışan akademisyen ve araştırmacı on adet etkinlik planlamıştır. Etkinlikler esnasında araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Etkinliklerin durumuna göre uygulama sırasında ve sonrasında çizimler istenmiştir. Etkinliklerden beş tanesi kışa uygun olarak beş tanesi de bahar mevsimine uygun olarak tasarlanıp gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin adı ve kısaca içeriği şu şekildedir:

Buz Kırma Etkinliği: İlk uygulanan etkinliktir. Okulun bahçesinin buz ile kaplı olduğu ve buzdan başka bir şeyin yer almadığı günde tercih edilmiştir. Hava koşuluna rağmen dışarıda bulunmaya ve çocukların enerjilerini atarak birbirlerine destek olmalarına fırsat tanınmıştır. Bu doğrultuda çocuklara tahta çubuklar verilmiş ve güç kullanarak bahçedeki buzları kırmaları istenmiştir. 30 dakika sürmüştür.

Renkli Kar: Bu etkinlik bahçede karın taze yağdığı bir gün tercih edilmiştir. Etkinlikte karın dokusu, kokusu, soğğun etkisi, soğuk-sıcak gibi kavram karşılaştırması yapılması, karla beslenen çayırların durumu, doğadaki farklı bitki örtülerinin var olması gibi durumların konuşulmasına fırsat tanınmıştır. Çocuklardan ne öğrendiklerine dair kara renkli parmak boya ile resim yapmaları istenmiştir. 45 dakika sürmüştür.

Kardan Heykeller: Bu etkinlik hem sınıf içinde hem sınıf dışında yapılmıştır. Bir karşılaştırma içermektedir. Çocukların dışarıda istedikleri gibi kardan heykeller yapmalarına fırsat tanınmıştır. Sınıf içinde de yapboz parçalarından istedikleri gibi heykeller yapmalarına fırsat tanınmıştır. Etkinlik 1 saat sürmüştür.

Açık Hava Tahmini: Sınıfın camları kapalı bir şekilde “Şu an açık havada nasıl bir koku olabilir? ve “Şu an hava nasıl olabilir, neye benziyor?” soruları verilerek çocuklardan gerçek durum öncesi tahminlerini çizimleri istenmiştir ve doğayı nasıl algıladıkları incelenmiştir. Daha sonra çocukların gerçek durumla karşılaştırma yapmasına fırsat tanınmıştır. 1 saat 20 dakika sürmüştür.

Bahçede Kış: Bu etkinlik yapılandırılmamıştır. Verilen sürede çocukların bahçede materyal olmadan serbest bir şekilde sosyalleşebilmeleri ve hayal güçlerini kullanabilmeleri için fırsat verilmiştir. 45 dakika sürmüştür.

Bahçede Bahar: Bu etkinlik yarı yapılandırılmıştır. Çocuklarla beraber bir gün boyunca doğadaki durumlar fark edilmiş, onların keşfine, oyununa, gözlemine ve merakına fırsat verilmiştir. Her çocuğun doğa çantası oluşturmaya ve çocukların yeni deneyimler elde etmesine fırsat tanınmıştır. Etkinlik sonunda birbirine bağlı olan balonları ayakla patlatma kurallı oyunu oynanmış ve çocukların doğada serbest kalma ya da kurallı bir oyun oynama durumları karşılaştırılmıştır. 4 saat sürmüştür.

Odak Günü: Bu etkinlik için “Bahçenin Şarkısı” isimli çocuk kitabı okunmuş ve bununla ilgili etkileşimli kitap çalışması yapılmıştır. Doğada yer alan sesleri fark edebilmeleri ve beden perküsyonu için fırsat tanınmıştır. 1 saat sürmüştür.

Hava ve Bulut Gözlemi: Bu etkinlik için bol bulutlu bir gün tercih edilmiş ve hava, rüzgâr, dolu, don olaylarının konuşulmasına fırsat tanınmıştır. 30 dakika sürmüştür.

Hayvan Gözlemi: Kar, okulun bahçesinden tamamen kalkınca bahçede ve köyde yer alan hayvanları gözlemlene fırsatı için etkinlik planlanmıştır. 30 dakika sürmüştür.

Peri Bacası Yapımı: Doğada yer alan farklı yer şekillerinin görselleri gösterilerek “Memleketim Nevşehir” isimli çocuk kitabı okunmuş ve etkileşimli kitap okuma çalışması yapılarak çocukların çamurla kendi peri bacası tasarımlarını yapmalarına fırsat tanınmıştır. 1 saat sürmüştür.

Etkinlikler ortalama 45 dakika sürmüştür. En kısa etkinlik süresi 30 dakika, en uzun etkinlik süresi 4 saattir. 2 ay boyunca etkinliklerin uygulaması sürmüştür. Etkinlikler esnasında sahada araştırmacı aktif bir rol oynamış ve gözlemlerini anında not almıştır.

Çocuklardan ve velilerden onam formları toplandıktan sonra çocuklara etkinlik öncesi sorular sorulmuştur. Bu işlem yaklaşık 25 dakika almıştır. Tüm süreçlerden sonra çocukların birbirinden etkilenmemesi için her bir çocukla yaklaşık 5 dakika süren bir görüşme daha yapılmış, sorular sorularak hemen not alınmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlemlerin Analizi

Gözlem notları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; bir durumu sınıflayıp nasıl yargılar barındırdığını ortaya koymaya yarayan, verileri kullanarak tutarlı sonuçlara ulaşmaya yarayan, nitel verileri işleyip kodlayan, bilimsel raporlama, sistematikleştirme, mesajı bilimsel olarak analiz etme sürecidir (Koçak ve Arun, 2006). Alınan gözlem notları çocukların etkinlik anlarındaki fotoğraflarıyla portföy oluşturmuştur. Dolayısıyla gözlem notları içerik analizinin yanı sıra çocukların etkinlik anlarındaki fotoğraflarıyla da desteklenmiştir.

Çocuklarla Yapılan Görüşmeler

Çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların seviyelerine uygun sorular hazırlanmış ve bu sorular hem etkinliklerden önce hem de etkinliklerden sonra sorulmuştur. Etkinliklerin öncesinde ve sonrasında çocukların cevapları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı içerik analizi ile incelenmiştir.

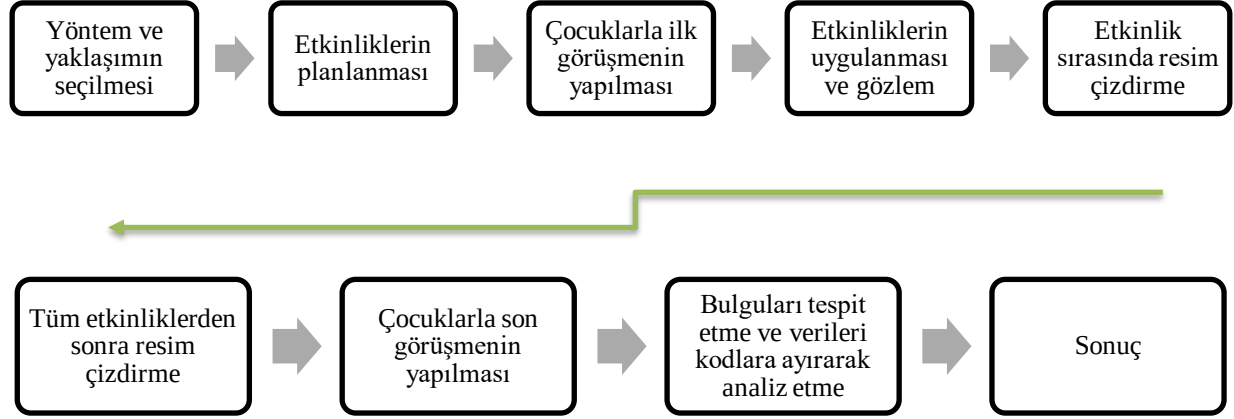
Çocukların Çizdikleri Resimlerin Analizi

Çocukların çizdikleri resimlerde ele alınan görsel simgeler ve kullandıkları renkler temel alınarak, çocukların yorumları ile kendi yaptıkları resimler desteklenmiştir. Resim analizi; erken çocukluk döneminde sıkça kullanılan, çocuklara müdahalede bulunmadan çocukların kendilerini ifade ettikleri, çocukların duygu durumunu ve bir durumla ilgili deneyimlerini ortaya koyarken aynı zamanda küçük kas becerisinin de desteklendiği çizimlerin alanında uzman olan bir kişi tarafından incelenip yorumlanmasıdır (Özet, 2022). Bu çalışmada çocukların resimleri onların çizdiklerini yorumlamalarıyla analiz edilmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel çalışmalarda yer alan geçerlilik ve güvenilirlik kavramların yerini nitel çalışmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik almaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın bilimsel olarak kabul görmesi için çalışma sürecinin ve sonuçlarının net ve tutarlı bir şekilde aktarılması gerekmektedir birlikte diğer araştırmacılar tarafından da doğrulanabilir olmalıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel çalışmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için çalışmanın bağlamının, çalışmaya katılanların, çalışma yapılan ortamın ve koşullarının en ince ayrıntısına kadar aktarılması gereklidir. Böylelikle

okuyucular, araştırma sürecini ve sonuçlarını daha verimli şekilde değerlendirebilirler (Braun ve Clarke, 2013). Aşağıdaki şekilde çalışmanın aşamaları verilmiş, tabloda ise inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanması için kullanılan yöntemler ve işlemler gösterilmiştir.



Şekil 1: Çalışmanın aşamaları

Tablo 1: İnandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanması için izlenen yöntemler ve işlemler

	Yöntem	İşlem
İnandırıcılık	-Alan uzmanı görüşü -Katılımcıların diyalogları -Katılımcılara sağlanan ortam	- Çocuklar için hazırlanan soruların alan uzmanları tarafından görüşlerinin alınması - Analizlerde çocukların diyaloglarına doğrudan yer verilmesi - Çocukların kendilerini doğal ortamda hissetmeleri için ve rahatlığını sağlamak için günlük etkinlikler içinde uygulamalar yapılmıştır.
Aktarılabilirlik	-Amaçlı örneklem -Veri toplama sürecinin detaylı bir şekilde sunulması	-Dezavantajlı bölgede yaşayan çocuklarla çalışılmıştır. - Çalışmanın bütün ayrıntıları görsellerle (Şekil-1) ve açıklamalarla sunulmuştur.

Bulgular

Veri toplama araçları kullanılırken MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) "bilişsel gelişim" başlığı altında yer alan kazanımlardan yola çıkılmıştır. Programda yer alan kazanımlar dikkate alınarak veriler analiz edilmiş ve bulgular başlığı altında ortak kodlar oluşturularak sırayla sunulmuştur. Araştırmacılar verileri ayrı ayrı temalara ayırmış ve bir araya gelerek kodların uyumu üstünden başlıkları ortaya çıkarmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde bulgular doğa kavramına yönelik bulgular ve çocukların bilişsel becerilerine yönelik bulgular olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenip ve yapılan literatür taraması ile dikkate alınan kazanımlar neticesinde kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek kodlarının

uyumluluklarına bakmış ve bulunan ortak kodların benzerlikleri üzerinden bulgu ana başlıkları ve alt başlıkları olmak üzere temalar belirlenmiştir.

Doğa Kavramına Yönelik Bulgular

Mevsimsel Terimler

Çocukların kış ve bahar mevsimlerinde dışarda etkinlikler aracılığıyla vakit geçirmelerinin ardından mevsimleri teorik olarak ezberlemenin ötesinde, mevsimlere ait özellikleri deneyimleri ile birlikte aktarmaya başladıkları bulgusuna varılmıştır. Örneğin; bahçede serbest gezerken bahar mevsiminde karıncaların yuvasını fark etme, çiçeklerin açtığını fark etme, havaların ısınmasıyla hava olaylarını fark etme ve yorumlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Dört numaralı etkinlikte yer alan açık hava tahmini ile çocuklar kendilerine verilen fırsatları değerlendirmiş ve rüzgâr kavramı hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Bununla alakalı öğrencilerin etkinlik esnasında çizdikleri resimlerden örnek Görsel 1’de verilmiştir. Kışın yapılan birinci, ikinci ve üçüncü etkinlikte ise kar hakkında konuşma fırsatlarını değerlendirmişler ve kar ile ilgili yorumlar yapıp, eserler oluşturduğu gözlemlenmiş ve fotoğraflanmıştır (Görsel 2, Görsel 3). Aynı çocuğa ait bir bulgu: Kış etkinliklerinde yerin karla kaplı olduğu zaman toprağın görünmediğini söyleyen çocuk bahar etkinliklerinde çamurdan resmine toprak bir alan çizmiştir (Görsel 4). “Öğretmenim çiçek açmış o zaman ilkbahardayız” “Öğretmenim kar yağdığında kıştı değil mi?” cümleleriyle de mevsimsel terimleri konuşmalarına yansıtılmışlardır.



Görsel 1: Bir çocuğun rüzgâr deneyimi ile ilgili çizimi

Bu çocuğun ilk tahmininde ve gerçek durumunda birbirine yakın cevaplar verdiği ve çizdiği görülmektedir. Çocuk sol üst köşede, açık havada rüzgâr ve su kokusu olabileceğini tahmin etmiştir. Sonrasında açık havadaki kokuyu koklayınca rüzgâr kokusu olduğunu sağ üst köşede çizimiyle belirtmiştir. İkinci soruda ise tahmini yanlış çıkarken gerçek durumu doğru yansıtmıştır. Sol alt köşede “hava nasıl” sorusuna güneş ve karlı olarak düşünüp bunu çizimiyle belirtirken; gerçek durumla karşılaşınca fırtına olduğunu fark edip sağ alt köşede fırtına resmi çizmiştir. Rüzgârın sesini de çizimini anlattığı esnada taklit etmiştir.



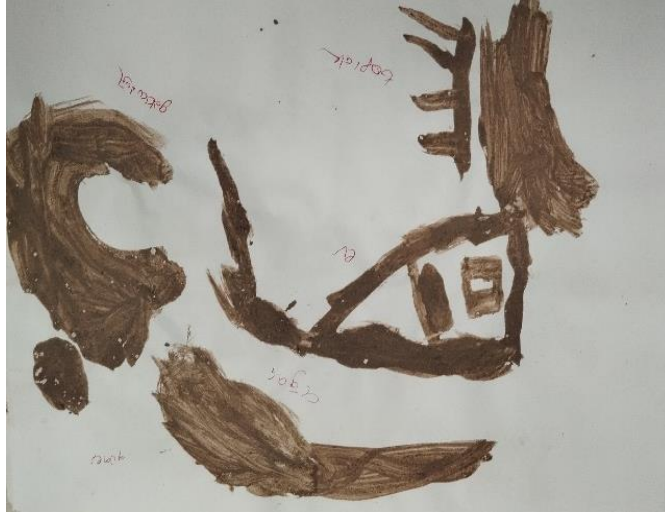
Görsel 2: Buz kütleleri hakkında konuşan çocuklar

Görsel 2’de yer çocuklar birinci etkinlikte yer alan buz kırma hakkında konuşmuşlardır. Buzun soğuk olması, buzun altındaki suyu keşfetme ile ilgili konuşmuşlardır. *“Dün burada hep kar vardı bunlar şimdi buz oldu” “Hava çok soğuk olduğu için karlar buz tutmuş” “Buzu kırınca su gördüm ama basınca çamur oldu” “Güneş çıkarsa bunlar erir değil mi öğretmenim?”* şeklinde diyaloglarla mevsimsel terimlere değinmişlerdir.



Görsel 3: Kardan ürünler

Görsel 3’te yer alan ürünler üçüncü etkinlik sırasında çocuklar tarafından oluşturulmuştur. Bu heykelleri yaparken karın soğuk olduğunu, kar kütlelerine farklı şekiller verilerek heykeller yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Bu görseldeki çocuklar bu heykelleri yaparken mevsimsel terimlerle alakalı olarak; kışın havanın soğuk olduğunu, kar yağdığında ağaçların yapraklarını döktüklerini dile getirmişlerdir.



Görsel 4: Bir çocuğun çamurdan çalışması

Görsel 4'te görüldüğü üzere bir çocuk altıncı etkinlikte çamur kullanarak ev, ağaç, toprak alan, gökkuşağı çizdiğini ifade etmiştir. Bu ifade kapsamında çocuğun doğaya karşı farkındalık olarak ilkbahar gözleminde toprak alanı fark ettiği görülmektedir. Kışın ise toprak alanın kar ile kaplı olduğunu dile getirmiştir.

Bu bulgunun genel çıktısına bakıldığında; çocuklar teorik olarak mevsimleri ezberlemenin ötesinde pratikte uygulama alanı bulmuştur. Çocukların yorum yapma becerileri dönem başı ile kıyaslandığında değişen bir durumu fark etmeye başladıkları görülmüştür. Doğa olayları hakkında neden sonuç ilişkisi kurmuşlardır.

Doğaya Karşı Farkındalık

Yarı yapılandırılmış altıncı etkinlikte çocuklar etkinlik esnasında doğada yer alan çöpleri fark edip ve üzüntülerini dile getirmişlerdir. Etkinliğe yön veren çocuklar çöpleri toplama kararı aldılar ve bazı çöpleri incelediler. Bu esnada “Öğretmenim ne kadar çöp var”, “ ...Bak ben ne kadar çöp topladım”, “Bak ben bir meyve suyu kutusu buldum”, “ Ben de bir sürü peçete buldum”, “Çöpleri atan insanlar kötü mü öğretmenim?” şeklinde konuşmalar gerçekleşmiştir. Görsel 5'te çöp toplayan bir çocuğa yer verilmiştir. Daha sonraki etkinliklerde okul bahçesinde yer alan çöplere hep dikkat çektiler ve kendi kendilerine çöpleri toplayıp çöp kutusuna attılar. Doğaya karşı onu temiz bırakma ve kirlletmeme bulgusunun yanı sıra doğadaki diğer varlıklara da sevgi gösterdiler.



Görsel 5: Çöp toplayan çocuk

Çöp toplama altıncı etkinlikte çocukların kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu görselde çocukların içinde yaşadıkları ortamda bulunan çöpten rahatsız olduklarını ve bu rahatsızlıklarını gidermek için aksiyon aldıkları görülmektedir.



Görsel 6: Bir çocuğun çamurdan çalışması

Görsel 6'da bir çocuğun altıncı etkinlikte çamur kullanarak yaptığı resim yer almaktadır. Resminde ağaç, çiçek, gökkuşağı, ev, çocuk çizdiğini ifade etmiştir. Bu ifade kapsamında çocuğun doğaya karşı farkındalık geliştirdiği, çiçekleri fark ettiği, yağmurdan sonraki gökkuşağını hemen resmine yansıttığı görülmektedir. Böylece doğaya karşı dikkat becerisi sergilemiştir.

Çocukların farkındalık becerisi; yapılan ilk etkinlikten sonra kazanılan durumların diğer etkinliklere de yansımalarıyla fark edilmiştir. Öğrenilen bir durumu tekrar uygulayabilmişler ve öğrendiklerini hayata geçirmişlerdir. Örneğin doğayı temiz tutmak, çöp atmamak ve onları hemen fark etmek gibi. Ayrıca dönem başında bulundukları bölge-çevre konumu itibarı ile Türkçe konuşmayı az bilen çocuklar kendini oldukça geliştirmiş ve fark ettikleri durumları dile getirmişlerdir.

Çocukların Doğa Kavramına Dair Bilgileri

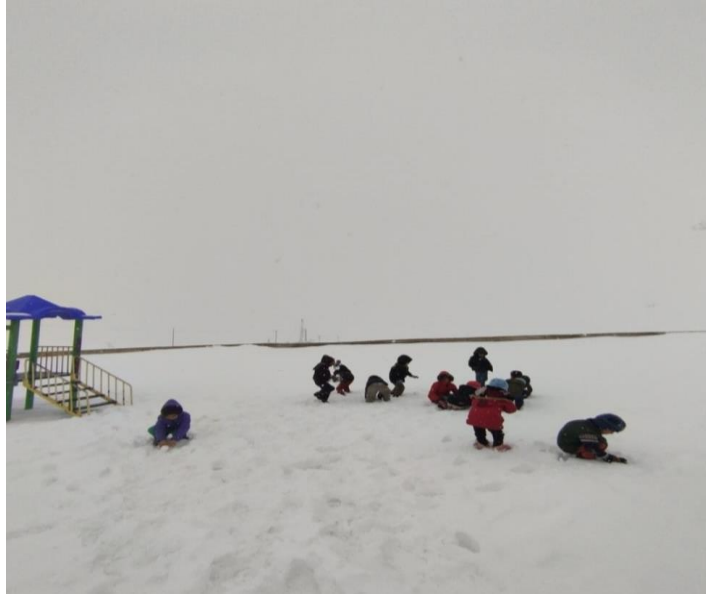
Çocuklarla görüşme yapılmış Tablo 2'de yer alan sorular sorulmuştur. Başlangıçta doğa kavramını bilmedikleri, bilseler bile güneş, ağaç, soğuk gibi sınırlı bilgilere sahip oldukları ve canlı varlıkları sayıp cansız varlıkları pek göz önünde bulundurmadıkları bulgusuna varılmıştır.

Tablo 2: Etkinlik öncesi ve sonrası sorular ve cevapları

Sorular	Etkinliklerden önce verilen cevaplar	Etkinliklerden sonra verilen cevaplar
Sence doğa ne demek?	Bilmiyorum, bilmem ki, güneş, çiçek, kardan adam, güzel bir şey, kedi, kurt baba, araba.	Çöp toplamak, hayvanlar ve böceklerin olduğu yer, her yer, temizlik, güneş, ağaçlara iyi davranmamız gereken yer, dışarıda etkinlik yapmak.
Doğada nasıl etkinlikler yapılabilir?	Bilmiyorum, oyun etkinliği, ebelemece oyunu, köpekçilik, kurt baba, soğuk.	Çöp toplama, çamurla resim çizme, bulutlara ve hayvanlara bakma, arkadaşlarımızla etkinlik yapma, kar oynama, bıçakla dal kesme, tohum ekme.
Doğada neler bulunur?	Güneş, aslan, kurt, köpek, kedi, dağ, kar kütlesi, buz, rüzgâr, fırtına, ekmek, tandır, ev, insan, anne.	Güneş, çöp, çok çöp, çiçek, karınca, kardan adam, koyun, bulut, ev, gezegen, kar yağınca üşüyen hayvanlar ve çiçekler.

Çocuklar için hazırlanmış basit düzeydeki sorular ve etkinlik öncesi sonrası yanıtları Tablo 1’de verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü üzere etkinliklerden sonra çocukların kendilerini ifade etmekte kullandıkları cevapların yoğunluğunda artış görülmüştür. Bu bulgu çocukların kısıtlı olan doğa kavramlarına yönelik algılarının arttığını göstermektedir. Bu cevaplarda bulunan diğer bir ilginç bulgu ise bazı çocukların etkinliklerden sonra doğada çöp bulunduğunun farkına varması olmuştur. Diğer taraftan planlanan zengin etkinlikler sayesinde çocukların doğada neler yapılabilir sorusuna verdikleri yanıtlar da zenginleşmiştir.

Aynı zamanda etkinlik sonrası görüşmede bazı çocuklar doğada daha çok koşabildiklerini, öğretmenlerinin onlara daha az müdahalede bulunduğunu, istediklerini daha rahat yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Böylece doğanın onlara özgürlük sunduğunu, doğanın onlar için özgür bir alan olduğu bulgusuna varılmıştır.



Görsel 7: Özgürce oynayan çocuklar

Görsel 7’de çocuklar kışın yapılan üçüncü etkinlikte kardan heykeller yapabilmek için özgürce oynamakta ve çalışmaktadırlar. Burada öğretmen kesinlikle çocukların yaptıklarına bir müdahalede bulunmamış ve onları özgür bırakmıştır. Bu da etkinlik sonrası verilen cevaplar da çocuklar tarafından belirtilmiştir.



Görsel 8: Karda yatan çocuk

Görsel 8'deki çocuk ikinci etkinlikte bu şekilde kara yatarak iz çıkarma hareketi yapmış ve sonrasında çıkardığı izi incelemiştir. Burada çocuk kış mevsiminde karın ona özgürlük alanı vererek oynama fırsatı sağladığını fark etmiştir ve bunu etkinlik sonrası “Karda oyun oynamak, dışarıda olmak daha güzel” diyerek dile getirmiştir.

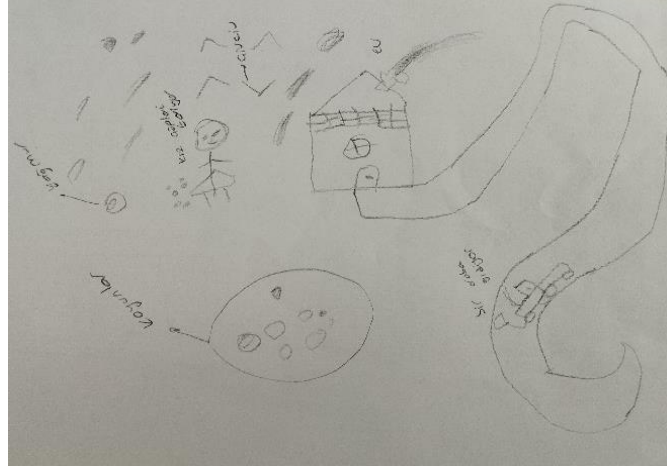
Çocukların Bilişsel Becerilerine Yönelik Bulgular

Yaşanılan Çevreyle İlgili Bilgi Edinme

Çocukların doğaya karşı saygı kazandıkları altıncı etkinlikte doğayı temiz tutmalarıyla gözlemlenmiştir. Çöpleri toplayarak sürece yön vermişlerdir. Yedinci etkinlikte doğadan gelen sesleri dinlemişler ve bundan keyif almışlardır. Dokuzuncu etkinlikte hayvanlara (köpek, karınca) saygı göstermişler ve onlara zarar vermemek gerektiğini kendi aralarında konuşmuşlardır. “*Karıncaya basma, köpek dinleniyor uzak dur*” konuşma diyaloglarından örnektir. Onuncu etkinlikte farklı yer şekilleri gösterilirken farklı iklimler üzerinde de konuşulmuş ve çocuklar doğa karşısında büyülendiklerini “*Öğretmenim bu çamurun camı var*”, “*Ne kadar güzel aynı kar gibi*”, “*Sevimliye benziyor*” şeklinde ifade etmişlerdir. Taş gibi cansız nesneleri ve toprağı da, kar bahçeden kalkmaya başlayınca fark ettikleri gözlemlenmiştir. Farklı büyüklük, renk ve dokudaki taşlara sevgi duymaya başlayıp keşfettikleri gözlemlenmiştir. Altıncı etkinlikte sürece yön verip taş boyama fikri ise çocuklar tarafından bulundu ve buna ait görsel, Görsel 9’da yer almaktadır. Böylece çocukların doğaya ait nesnelerle, doğaya ait etkinlik yapmayı fark ettiği görülmüştür. Boyama esnasında taşların küçüklüğü, büyüklüğü, ağırlığı, hafifliği, sertliği hakkında yorumlarda bulunmuşlardır. Bu etkinlikte yaşadığı çevredeki materyalleri matematiksel öğrenme amaçlı olarak kullanmıştır. Doğaya karşı edindikleri farkındalıkları da çizimlerinde (Görsel 10) yer verdikleri görülmüştür.



Görsel 9: Çamurla taş boyama



Görsel 10: Bir çocuğun tüm etkinlikler sonrası çizdiği resim

Bu çocuk resminde, çocuk çöp toplayan kız çizerek bilişsel becerilerini ortaya koymuş ve doğada yer alan çöpü fark etmiştir. Bu çizilen resimde çocuk çevreye karşı ilgili olduğunu ve yaşadığı çevre ile ilgili bilgisini ortaya koymuştur.

Neden-Sonuç İlişkisi Kurma

Çocukların ilk etkinlikte buz kütleleri hakkında konuşurken hava soğuk olduğu için karların buz tuttuklarını söylemeleri, güneş çıkarsa karın eriyeceğini düşünmeleri, kar yağdığı için havanın soğuk olduğunu belirtmeleri bir neden sonuç ilişkisi kurmaktır. Ayrıca altıncı etkinlikte yerde çöp görmeleri ve toplamaları sonucunu kötü insanların varlığına bağlayarak da neden-sonuç ilişkisi kurmuşlardır. İlkbahar geldiği için çiçeğin açtığını, zıpladıkları için yağmur suyunun çamura dönüştüğünü ilişki kurarak açıklamışlardır. Bahar mevsiminde yapılan etkinliklerde yeni açan çiçekleri fark etmişler ve bu çiçeklerin üzerine basmamaları gerektiğini konuşmuşlar ve çiçeklere zarar vermemişlerdir. Altıncı etkinlikte yapılan gözlem neticesinde de çocukların çiçekleri koparmadıkları, arkadaşları ile çiçeklerin koparılmasını gerektiği hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Aralarında “Çiçeklere basma onlar canlı” “Çiçekleri koparma, öğretmen öyle dedi” “Çiçekleri koparmak zarar verir” şeklinde konuşmuşlardır. Bu bağlamda çocuklar etkinlik yaptıkları alanı korumuşlardır ve mor, sarı ve yeşil renkteki çiçekleri gördüklerinde “Öğretmenim çiçeğe bak”, “...dikkat et çiçeğe basma yoksa ölür değil mi öğretmenim” şeklinde diyaloglar görülmüştür. Burada çiçeğe basarsa ne olacağını düşünerek, bilişsel gelişim becerisi olarak neden sonuç ilişkisi kurarak göstermiştir.

Sorunlara Çözüm Üretme

Kışın sınıfa döndüğünde birbirlerine ısınmak için yol göstermeleri de sorunlara çözüm üretme bulgusu olarak gözlemlenmiştir. Örneğin; soğuktan üşüyen bir arkadaşına “... Burada yer var, gelip burada ısın.” “Kollarımızı ovalarsak ısınırız.” Aynı zamanda eldivenini evde unutmuş arkadaşıyla eldiveninin tekini paylaşan çocuklar da vardı. Çocuklar arasında geçen diyalog: “Öğretmenim... eldivenini getirmedeği için ona eldivenimin tekini verdim, öğretmenim bak!” (ikisi de elini gösteriyor). “Ben de teşekkür ettim öğretmenim, ellerim soğuktan kara dokunamıyordum şimdi bir heykel yapacağım. Şeklinde çözüm bulmuşlardır.

Kışın soğukta üşüdüklerinde sınıfa gitme önerisini bulmuşlardır. “Öğretmenim çok üşüdüm ben sınıfa gidebilir miyim?” şeklinde çözümü ifade ederken, bir çocuk ise kendi çözümünü “İstersen ben eldivenimi vereyim” şeklinde ifade etmiştir. Buna karşılık o çocuğun başka bir arkadaşı ise “Karı benim gibi al eline o zaman üşümüyorsun ki...” şeklinde bir çözüm önerisi sunmuştur (kıyafetini eline geçiriyor).

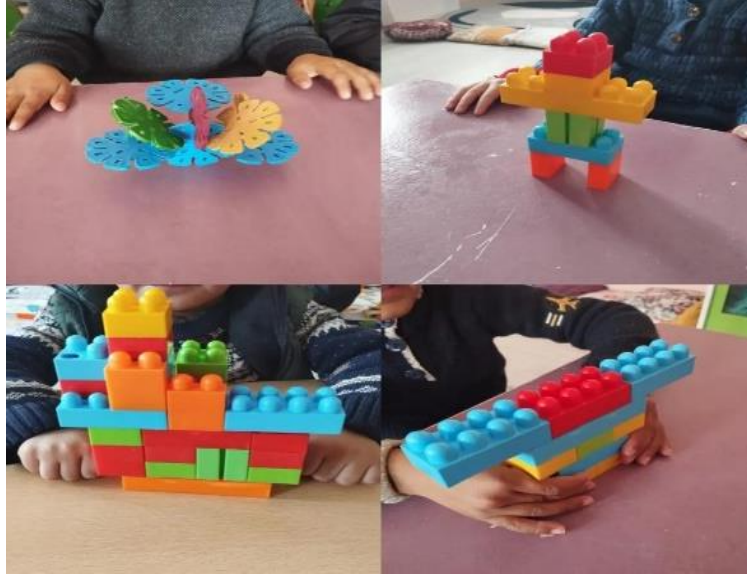
Yaratıcılık

Üçüncü etkinlikte dışarıda yapılan kardan heykellerde (Görsel 11), çocuklar daha çok iletişim kurdular ve yaptıklarını anlatarak bilişsel süreçlerini işe koştular. Ayrıca çocukların açık hava etkinliklerinde daha yaratıcı oldukları gözlemlendi. Kendilerini ifade ettiler. Fakat aynı etkinlik sınıfta legolardan yapıldığında (Görsel 12) sessiz şekilde çalıştıkları, süreçte değil sonuçta kendilerini ifade ettikleri, daha sabit şeyler ürettikleri bulgusuna varıldı.



Görsel 11: Kardan ürünler

Görsel 11’de dört farklı çocuğun kardan yaptığı ürünler görülmektedir. Sol üstte yer alan kısımdaki ürün üç kulaklı tavuk heykeli şeklinde çocuk tarafından açık bir şekilde ifade edilmiştir. Sol alt kısımda yer alan ürün ise kardan adam heykeli şeklinde ifade edilmiştir. Sağ üst kısımdaki ürün ise çocuk tarafından tavşan olarak tanımlanmış ve sağ alt kısımdaki çocuk ise ürününü arabadan heykel şeklinde aktarmıştır. Çocuklar yaptıkları heykelleri ifade ederken yüksek sesle ve heyecanlı şekilde uzun konuştukları gözlemlenmiştir. Süreçte aktif olmuşlar ve konuşmayı başlatıp, konuşmayı sürdürüp konuşmayı sonlandırmışlardır. Yaptıkları ürünlerin özelliklerini açıklayan öğrenciler de olmuştur. Örneğin tavşan heykeli yapan öğrenci heykelinin çok tatlı olduğunu “Öğretmenim kulağına bak çok tatlı oldu” şeklinde ifade ederken; araba heykeli yapan öğrenci “Benim arabam çok hızlı”betimleyici ifadelerde bulunmuştur.

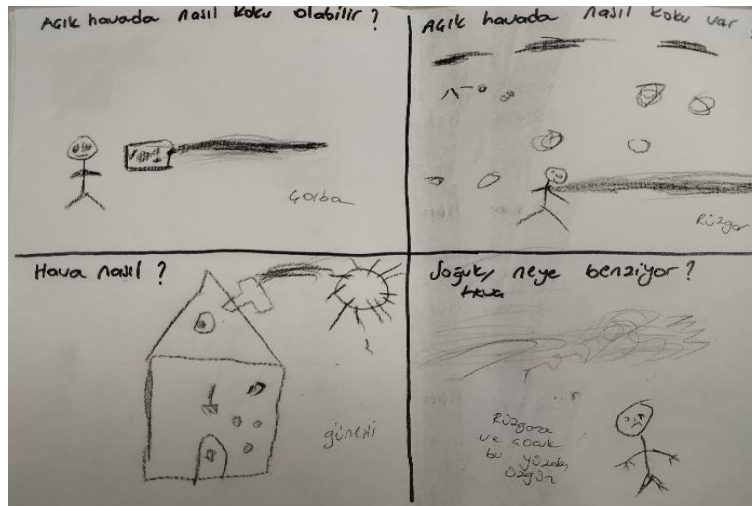


Görsel 12: Yap boz parçalarından ürünler

Görsel 12’de üçüncü etkinliğin bir parçası olarak sınıf içinde yapılan bölümünün ürünleri yer almaktadır. Bu ürünler sırasıyla uçan robot araba, robot, ev, robot olup çocuklar tarafından kısa bir şekilde ifade edilmiştir. Sınıfta yapılan bu heykel çalışması esnasında çocukların durağan ve az konuştukları ne heykeli yaptıkları sorulduğunda kısa cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Iraksak yerine yakınsak düşündükleri görülmüştür.

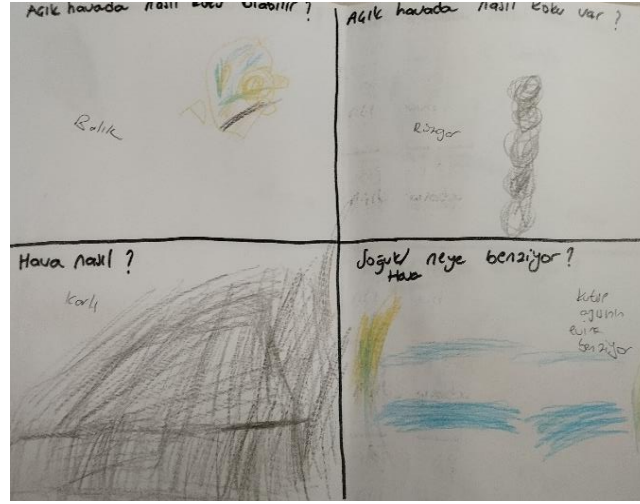
Dikkat ve Tahmin Becerisi

Dördüncü etkinlikte çocuklar doğa kavramına ait bilişsel süreçlerini kullanmış ve pratik etmişlerdir. Açık hava ile ilgili sorulan sorulara ait tahmin becerilerine ve gerçek durumla karşılaşma durumlarına bakılmıştır. Bu etkinlikte çocuklara verilen A4 kâğıtları ikiye katlanmış sol kısımda etkinlikten önce iki soru sorularak iki farklı resim çizdirilmiş, sağ kısımları ise etkinlikten sonra açılıp sorular sorularak tekrar iki farklı resim çizdirilmiştir.



Görsel 13: Bir çocuğun ürünü

Görsel 13’de bir çocuğun etkinlikten önce açık havada nasıl koku olabilir sorusuna karşılık çizdiği resimde verdiği yanıt çorba iken etkinlikten sonraki çizimine verdiği cevapta rüzgâr kokusu var demiştir. Etkinlikten önce hava nasıl sorusuna çizdiği resimde güneşli demiş, etkinlikten sonraki çizimine verdiği yanıtta ise soğuk ve rüzgârlı çocuk bu yüzden üzgün yanıtını vermiştir.



Görsel 14: Bir çocuğun ürünü

Görsel 14'te bir çocuk etkinlikten önce açık havada nasıl koku olabilir sorusuna karşılık çizdiği resimde verdiği yanıt balık iken etkinlikten sonraki çizimine verdiği cevapta rüzgâr kokusu var demiştir. Etkinlikten önce hava nasıl sorusuna çizdiği resimde karlı demiş, etkinlikten sonraki çizimine verdiği yanıtta ise havanın kutup ayısının evine benzediğini söyleyerek bunu resmine yansıtmıştır.



Görsel 15: Bir çocuğun ürünü

Görsel 15'te bir çocuk etkinlikten önce açık havada nasıl koku olabilir sorusuna karşılık çizdiği resimde verdiği yanıt tavuk iken etkinlikten sonraki çizimine verdiği cevapta ekmek ve tandır kokusu var demiştir. Etkinlikten önce hava nasıl sorusuna çizdiği resimde iki farklı güneş çizip birinin daha sıcak olduğunu belirterek kar da var demiş, etkinlikten sonraki çizimine verdiği yanıtta ise hortum yanıtını vermiştir.

Tüm etkinlikler uygulanıp bittikten sonra çocuklara “doğaya ait ne bildikleri ve bir doğa resmi çizmeleri” yönergesi verilmiştir. Bu dikkat ve yaşadığı çevreyi fark etme bulgusunu desteklemektedir. Çizilen resimler ve görüşme sonunda verilen cevaplar birbiri ile uyduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuklar doğada ortaya çıkardıkları her üründe, sınıfta çıkardıkları ürünlere oranla, birbirlerinin ürünlerine saygıyla yaklaştıkları, dikkatlice inceledikleri ve karşılaştırmalar yaparak tahmin ve gerçek durumlar hakkında yorumlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; dördüncü etkinlikte ortaya çıkardıkları ürünü incelemişlerdir. Ne çizdiklerini inceleyerek kendi çizimlerini bilişsel olarak dikkatlerini vererek karşılaştırma becerilerini kullanmışlardır. “Öğretmenim ben de X’de rüzgâr çizmişiz”, “Ben hortum çizdim, böyle dolanıyor (eliyle daire çiziyor) sen de gördün mü?” “Ben de mavi

kullandım, sen de kullanmışsın” şeklinde cümlelerle birbirlerinin resimlerini analiz ettikleri görülmüştür.

Özetle; doğa kavramına yönelik bulgular ve bilişsel becerilere ait bulgular, alt başlıklarıyla beraber verilmiştir. Soğuk veya sıcak hava fark etmeksizin kısıtlı imkânlarda dahi çocukların gelişimlerinin ilerlemesine imkân görülmüştür.

Sonuç

Bulgular çocukların doğa kavramını anlamaya yönelik bulguları ve çocukların bilişsel becerilerine yönelik bulguları olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Veriler toplanırken ve analiz edilirken Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) dikkate alınmıştır. Çocukların doğa kavramına yönelik bulguları kendi içinde üç başlığa ayrılmıştır: Mevsimsel terimler, doğaya karşı farkındalık, çocukların doğa kavramına yönelik bilgileridir. Çocukların bilişsel becerilerine yönelik bulguları da kendi içinde beş başlığa ayrılmıştır: Yaşanılan çevreyle ilgili bilgi edinme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorunlara çözüm üretme, yaratıcılık, dikkat ve tahmin becerisi. Bulgular toplandığı yer itibari ile iklimsel ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir yerdir. Çocukların etkinlik yaptıkça kendilerini bilişsel ve dil gelişimi olarak daha rahat ifade ettikleri uzun cümleler kurabildikleri, neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri fark edilmiştir. Doğa bir meta olarak kalmaktansa onun nimetlerinden yararlanmışlardır. Teorik bilgileri kullanmışlardır. Keşfettikleri şeyleri bir sonraki etkinliklerde uygulamaya çalışmalarıyla farkındalık kazanmışlardır. Yaratıcılıklarını açık havada daha çok kullanmışlardır, sorgulamışlardır, dikkat becerileri gelişmiştir.

Turhan ve Özbay (2016), bilişsel durumları harekete geçiren etkinliklerin çocukların beyinde hareketi sağladığı, yürütücü işlevler, dikkat, algı, düşünme ve hayal gücünü harekete geçirdiğini, bellek kısımlarının geliştiğini belirtmişlerdir. Bu kısımlar geliştikçe etkinlikler ve çalışmaların arttırılması gerekir (Polat ve Demirci, 2021). Bu çalışmada da uygulanan etkinlikler vasıtasıyla çocukların bilişsel olarak doğayı nasıl algıladıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak doğanın çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı yaptığı görülmüştür. Çocukların duygularını da ifade ettikleri ve doğaya karşı daha duyarlı oldukları (örneğin; çöpleri fark edip toplama, mevsimlere göre toprak algısının değişmesi gibi) göz önünde bulundurulduğunda doğa algısının sadece bilişsel olarak değil, duygusal olarak da değiştiği gözlenmiştir. Araştırmalara göre doğa ile yapılan kısa veya uzun etkinlikler çocukların dikkat becerilerini geliştirmiştir (Polat ve Demirci, 2021). Bu çalışmada da çocuklarla kısa ve uzun etkinlikler yapılmış ve araştırmacılar tarafından dikkat ve tahmin etme bulgusu ortaya çıkmıştır. Bir kokuyu, hissetmedikleri bir havayı tahmin etmeye çalışmışlar ve dikkatle hem kendi etkinliklerini hem de arkadaşlarının etkinliklerini fark ettikleri görülmüştür. Doğa algısı kapsamında Çakır vd., (2015) yaptığı Doğayla İlişki Ölçeği’nin Türkçeye çevrilmesi araştırmasında; doğayla duygusal olarak ilişki içinde olan kişilerin davranışlarında değişiklikler olacağına değinilmiş ve bu çalışmada çocukların duygusal olarak doğaya karşı davranışlarında değişiklik olması (çiçeklere basmama, çöpleri toplama) da bu durumu kanıtlar nitelikte olmuştur. Aynı zamanda doğa ile yapılan aktivitelerin sıklığına Çakır vd., (2015) yaptığı çalışmada bakıldığında, doğada gerçekleştirilen farklı etkinliklerin kişideki doğayla bağlantı kurmasındaki artışa kapı aralaması da bu çalışmanın yaşanılan çevreye olumlu tutum ve saygısını desteklemektedir. Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral (2023) doğayı temele alan etkinliklerin çocukla doğa arasındaki yakınlığı artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da çocukların etkinlerden önce ve sonra verdiği cevaplardaki artış ve yorum yapmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Doğayla bağlantı kurma konusunda çevreyi bilişsel olarak algılamada çocukların çizdikleri resimlere bakılmıştır. Bu doğrultuda çocukların çizimleri, onların doğada ne olduğuna dair bildiklerini

ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Eskidemir vd., (2023) çocukların doğa ile ilişkisine bakmış ve çocukların yansıttıkları duruma göre bitkilerin hayvanlardan daha baskın bir şekilde resimlerinde yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmada da çocuklar süreç sonunda resimlerine hayvanlardan çok bitkilere yer vermiştir. Ancak Engin ve Demiriz (2022)'in yaptığı çalışmaya bakıldığında çocuklar daha çok aile, arkadaş, böcek, hayvanlar ile doğayla ilişkisini resimlere yansıtmıştır. Bu durumda çocukların bitkilerle ilişki kurmayı henüz tercih etmediğinin söylenebileceğine değinilmiştir. Bu çalışmada ise çocukların resimlerine ve görüşme sonundaki sorulara ait cevaplara bitkilerin de dikkatlerini çektiklerini kış gözlemine değil fakat bahar gözlemine uygun olarak yansıtmışlardır. Köşker (2019), çocuklardaki doğa algısı için çocukların çizdiği resimleri incelediğinde çocukların en çok ağaç, bulut, çimen, çiçekler çizdiğine yer vermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla da bu durum aynı sonucu vermiştir. Okul öncesi dönemde yer alan çocukların doğa algılarına yönelik resimlerinde en çok cansız olarak güneş, bulut; canlı olarak da ağaç, kelebek kuş çizdikleri Kanat vd., 'nin (2023) araştırmasında yer edinmiş ve bu çalışma literatürdeki çalışma ile paralellik göstermiştir.

Öğretmenlerle yapılan çalışmada çocukta çevreye karşı bir farkındalık oluşturulursa, çocukların çevreye karşı algıların açık olunacağına dair cevaplar elde edilmiştir (Akalin, 2023). Bu araştırmanın etkinlikleri de çocuklarda çevreye ve doğaya karşı bir farkındalık oluşturmak, doğayı tanımak onu bilişsel açıdan fark etmek olduğu göz önüne alındığında, bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Çevreye karşı bir farkındalık oluşturmanın yanı sıra etkinlikler dışarıda yapıldığında çocuklara büyük bir hareket kolaylığı ve serbestliği sağlamakta, çocuklar rahatça gürültü yapıp geniş bir mekânı benimseyebilmektedir (Davies, 1996; Hearron ve Hildebrand, 2013). Bu da bu çalışmada yer alan çocukların kendilerini doğada daha çok özgür hissettiği ve mekâna ait hissettikleri bulgusuyla uyusmaktadır. Çocuklar bilişsel olarak doğayı özgür bir yer olarak nitelendirmiştir. Aynı zamanda Şirin Kaya (2020), okul öncesinde yer alan etkinliklerin açık havada yapılmasının çocukların problemli davranışlarında azalmasını sağladığını kanıtlamışlardır. Bu çalışmada çocukların birbirlerinin ürünlerine yorum yapma, birbirleriyle etkinliklerini karşılaştırma ve aralarındaki iletişimi sağlayıp problemli davranışları azaltması bulgularıyla örtüşmektedir.

Akalin' a (2023) göre; çocukların keşiflerin, yaratıcılıkların, araştırmacı ruhların beslendiği iki önemli alandan birisi de çocukların doğa ve çevre ile olan ilişkisidir. Bu çalışmada çocuklar keşiflerini heyecanla birbirleri ve öğretmenleriyle paylaşma istekleri de ruhlarının beslendiğinin kanıtıdır. Paslı (2019), çalışmasında açık hava etkinlikleri esnasında risk durumları ile karşılaşmıştır. Çocukların riskli durumlarla baş ettiklerini yapıcı bir şekilde orta yolu bulduklarını, denemekten korkmadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da çocukların ilk kez yardımsız ve korkmadan bıçak kullanıyor olmaları bir risktir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında da tek bir yerleşim birimini içeren çalışma olması, dezavantaj bağlamında iklim ve sosyoekonomik düzeyin ele alınması, çalışma grubunun az kişiden oluşması ortaya çıkmaktadır. Bu uygulama bir köy okulu bahçesinde yapılmış olup çok kısıtlı materyaller ile sürdürülmüştür. Bu dezavantajlı ortamda çocukların öğrenmeleri, bilgileri, bilişsel becerileri doğa temelli eğitim ile desteklenmiştir.

Bu çalışmanın sonucu olarak, doğa temelli eğitimin kışın iklimsel olarak zorlu şartlarda dahi uygulanabilir olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çocukların üşümelerine rağmen doğada olmaktan hoşlandıkları görülmüştür. Buradan hareketle çocukların kışın üşümeyeceği ve ıslanmayacağı uygun kıyafetler sınıflarda bulundurulmalıdır. Çocukların gizlilik ve refahının sağlanması ve her havaya uygun olan kıyafetlerin tasarlanıp hazırlıklı olunması farklı alternatif yaklaşımlarda da görülmektedir (Ünal ve Erden, 2023). Örneğin eğitimsel planlama sürecinde bunun gerekliliğini Orman Okulu yaklaşımını kullanan bir öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

“Açık hava zaten bizim için çok önemli, yaz kış dışardayız, eksi 8 derecede dışarı çıkıyoruz. Masa başı etkinliğini de dışarı taşımak istiyoruz hava güzelse hatta çok iyiye zaten direk tüm gününüzü dışarda geçirmek istiyoruz biz çocuklarımızın, ama kışın da yine o kendileri aldıkları özel kıyafetlerle dışarıda etkinliklerini yapabiliyorlar, çünkü çocuklar dışarıda olmak istiyorlar... çocuk açık havada kendiliğinden öğreniyor” (Ünal ve Erden, 2023).

Türkiye’nin bu şekilde kış şartlarında olan dezavantajlı bölgelerine, doğa eğitimini temele alan her türlü hava koşuluna uygun kıyafetlerin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Çünkü araştırma yapılan yer de sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir yerdir.

Ele alınan sonuçlar doğrultusunda farklı sınırlılıkları bulunan benzer çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmanın bulgularına bakıldığında dezavantajlı bölgelerde, özellikle kış mevsimi için okul bahçelerine çocukların doğayla etkileşimlerini arttırmak için uygun tasarımlar yapılabilir. Kış bahçesi, soğuk ya da mevsimsel koşullardan etkilenmeyecek yapılar, barınak, toprak içeren alan, bunlara örnek verilebilir.
- Ülkemizin doğu ve batısında doğa temelli uygulamalar yapılabilir ve doğa algısı karşılaştırması yapılabilir. Bu araştırmadaki sınırlılık böylece genişletilmiş olabilir.
- Her türlü hava koşullarına uygun kıyafetlerin ülkenin her bir yanına yayılması ve çocukların yararının gözetilmesi sağlanabilir. Bunun için sivil toplum kuruluşları, politikacılar ve eğitimciler iş birliği halinde olabilir. Uygun kıyafetler oluşturulabilir, uygun fiyat belirlenebilir, kıyafetlerin ulaşımı sağlanabilir.
- Risk analizi yapıldığında ve gerekli önlemler alındığında açık havada etkinliklerin gerçekleştirilmesi için sahada çalışan öğretmenler cesaretlendirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma XXX Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunda E-95531838-050.99-99840 belge sayılı 25.04.2024 tarih ve 171 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci ve ikinci yazar çalışmanın planlanması, yazılması ve analiz sürecini birlikte gerçekleştirmiştir. Birinci yazar, alan yazın taraması yapmış ve verileri toplamıştır. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini onaylamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akalın, İ. T. (2023). 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik sürdürülebilir davranışlarının ve okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi uygulamaları hakkında görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akar Gençer, A. (2019). *Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: çocuklarla birlikte araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-160.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28-43.
- Barlas, F. T. (2022). 2005-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan okul öncesi eğitim alanındaki çevre eğitimi tezlerinin yöntem açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage.
- Brügger, A. (2011). One for all? connectedness to nature, inclusion of nature, environmental identity, and implicit association with nature. *European Psychologist*, 16(4), 324-333.
- Clark, A. (2011). ‘Breaking methodological boundaries? exploring visual, participatory methods with adults and young children’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321-30.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. National Children’s Bureau and Joseph Roundtree Foundation.
- Cowie, H., Huser, C., & Myers, C.A. (2014). ‘The use of participatory methods in researching the experiences of children and young people’. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 51–66.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2015). Doğaya bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Çevrimiçi*, 14(4), 1370-1383.
- Çuhadaroglu, E. O., & Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-97.
- Davis, J. (2009). Interdependence with the environment: commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 173–180.
- Davies, M. M. (1996). Outdoors: an important context for young children's development. *Early Child Development and Care*, 115(1), 37-49.
- Engin, K., & Demiriz, S. (2022). 60-72 aylık çocuklar için doğayla bağlantı kurmaya eğilim ölçeği’nin (dobkeö) geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55), 106-130.

- Eskidemir Meral, S., Tutkun Yaşar, F., & Gül Yıldırımoglu, L.Ş. (2023). Çocukların gözünden doğa. *Educatiione*, 2(1), 34-53.
- Estok, S. C. (2021). *Ekofobi hipotezi*. (M. S. Dinçel, Çev.) Kapadokya Üniversitesi Yayınları
- Fidan, Ö. (2021). *Okul öncesi eğitimde açık havada öğrenme deneyimlerine yönelik bir eylem araştırması: "bahçe çocuk'ta öğreniyorum"*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gallahue, D. L. (1982). Assessing motor development in young children. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 247-252.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). 'Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-20.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3).
- Harcourt, D. (2011) 'An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-43.
- Hearron, P. F., & Hildebrand, V. (2013). *Guiding young children*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Huser, C. (2009). 'Children's voices on play in a mosaic approach study: children as conscious participants in a case study'. *Bogaziçi University Journal of Education*, 26(1), 35-48.
- Huz, Ç., & Kalburan, N. C. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçe özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1600-1620.
- Kalburan, N. C. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Kalburan, N. C. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Kanat, M. H., Dağlı, Ü. Y., & Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 22-38.
- Karaoğlu, S., & Ozbay, I. (2024). 'We find our way!' preschool children express their mapping skills, *Geography*, 109(1), 6-17.
- Kereci, N., Kereci, H., & Gök, T. O. (2023). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler: Ordu ili örneği. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(2), 145-159.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308.
- Kuzulugil, A. C., & Aytatlı, B. (2023). Soğuk iklim bölgelerinde çocuk oyun alanı tasarım kriterlerinin belirlenmesi. *SETSCI Conference Proceedings*, 16, 36-41.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Louv, R. (2008). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder, algonquin books of chapell hill. *Education for Meaning and Social Justice* 19(1).

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt. (5. Basım)*. Yayın Odası.
- Öztürk, E., & Tulum, M. (2021). 60-72 aylık çocukların canlılık algısı üzerine bir inceleme: çocuklar canlı ve cansız varlıklar ile ilgili ne düşünüyor?. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Özet, B. (2022). *7-9 yaş arası çocukların pandemi süreci deneyimledikleri uzaktan eğitimin sosyal gelişimlerinin etkisinin resim analizi yoluyla incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak İskandinavya’da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyaran olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-113.
- Rivkin, M. S. (2000). Outdoor experiences for young children. *Early Years: Play, Learning and the Brain*, 1(1), 1-5.
- Rolfe, S. A., & Mac Naughton, G. (2008) ‘Research as a tool’ in mac naughton, g., Rolfe, s.a. and siraj-blatchford, ı. (eds) doing early childhood research: international perspectives on theory and practice. *Milton Keynes: Open University*, 3–11.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sicim Sevim, B., & Bapoğlu Dümenci, S. S., (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1) 1-15.
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). Bring it on home. *Educational Leadership*, 68(1), 38-43.
- Şirin Kaya, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153 – 182.
- Tema Vakfı. (2021). Çocukların neden doğaya ihtiyacı var. *Minik Yavru Tema*. <https://minik-yavrutema.org/?/ekoloji/-index/cocuklarin-neden-dogaya-ihtiyaci-varbrdr-ozgur-bolat>. Erişim tarihi: 29 Nisan 2024.
- Temiz, Z., & Semiz, G. K. (2019). En iyi öğretmenim doğa: okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314-331.
- Turaşlı, N. K. (2012). Erken çocukluk eğitiminde kültürlerarası yaklaşım. *Journal of Education and Future*, 1(1), 37-48.

- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Uçar Çabuk, F., & Eskidemir Meral, S. (2023). Doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisi. *Journal of History School*, 66, 2524-2549.
- Ünal, Z. D., & Erden, F. T. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama süreçleri: farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırmalı anlatımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 227-252.
- Ünüvar, P., & Kanyılmaz, E. S. (2017). 5-6 yaş çocukları için riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510-523.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: parent and teacher perspectives*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 22-35.
- Yılmaz, S. (2016). Çocukların seslerini erken çocukluk merkezlerinin yakın dış ortamlarından dinlemenin önemi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 187-207.

Extended Abstract

Introduction

Turaşlı (2012) defined preschool education as a process when child's cognitive, emotional, socio-emotional, motor and self-care basic skills develop. Cognitive development, one of these developmental areas, is defined by Senemoğlu (2011) as a development activating brain and mental activities in the process of human's making sense of the world and in the process of learning. Application of outdoor activities which requires energy make the brain active, make thought to be defined clearly and contribute to the development of nerve cells; so, perceptions are of great importance in outdoor activities in terms of cognitive development (Polat and Demirci, 2021). In the current study, it is aimed to allow children to explain their perceptions of nature in a cognitive way by means of structured and non-structured nature-based activities.

Upon the review the advantages of nature-based education in preschool period, it was found that children use their sense organs more actively, they are more independent in outdoor activities, they improve in scientific and physical fields, they develop their observation skills and that social environment support both their own social environment and emotional development (Fidan, 2021). When it comes to the disadvantages of not using nature-based activities, it was found that perception of nature turns into a commodification just by means of documentary, they abstain from natural cases and objects, they do not feel comfortable and that they are not sensitive to the environment (Alat et al., 2012). Various studies investigating different disadvantageous cases were found in the related literature. What makes this study unique is that the environment where nature-based education was applied had more snowy and icy days. It investigated the disadvantageous case climatologically. The research questions were:

- How do preschool period children perceive nature by means of nature-based education in disadvantageous regions?
- Is it possible to apply nature-based outdoor activities in any kind of weather conditions?
- How can the cognitive skills of children could be revealed through outdoor activities?

Method

In order to investigate children's ways of perceiving nature and the cognitive skills they exhibit during nature-based activities in detail, a qualitative research method was chosen. The current study was planned as a case study since the researchers offered real sections from the field of study. The data was produced by using mosaic approach where children involved the planned activities actively. This modern and descriptive approach is very popular in early childhood studies.

Working Group

The study was carried out in a nursery class in village of a town located in a city in the Eastern Anatolian Region of Türkiye in 2023-2024 academic year. While choosing the sampling group, students and parents asked consent forms to determine their participation wills to the study. The sampling group was made up of 14 students at the ages of 60-72 months.

Data Collection Tools

The data collection tools used in the current study were the drawings while and after outdoor activities of the children, an interview form developed by a researcher and an academic specialist into preschool education and expert in home and nature-based learning, observation notes taken down by the researcher and necessary consent forms. The interview questions were open-ended and they were personal. The researcher recorded the answers at once and no intervention was made during the interview.

Interview questions are as follows:

- What is nature for you?
- What kind of activities can be done in the nature?
- What are the things in the nature?

The instructions for the drawings were determined by a specialist and a preschool teacher. The instruction given to children for drawings following all the activities was "What does nature mean for you? Draw a nature picture". Children drew pictures without seeing each other's drawings and in the meantime, the reliability of the study was maintained with the presence of another teacher other than the teacher of the class.

Activities

Ten activities were designed. Five of them were suitable for the winter season and the other five were suitable for the summer season. The time assigned for the activities was 30 minutes as the shortest one and 4 hours for the longest one. The names of the events were as follows: Ice Breaking Activity, Colourful Snow, Snow Statues

Open-Air Forecast, Winter in the Garden, Spring in the Garden, Day of Focus, Weather and Cloud Observation, Animal Observation, Making a Fairy Chimney.

Data Analysis

Observation notes were analysed using the content analysis method. An interview form was prepared with the questions suitable for the levels of children and these questions were asked before and after the activities. Visual symbols and colours used in the drawings by the children were analysed and the analysis was supported by the comments children made about their own drawings.

Discussion

The drawings of the children were analysed and it was aimed to understand their cognitive perceptions regarding nature out of their drawings. Eskidemir et al., (2023) investigated the relationship between nature and children and they found that plants are more apparent than animals depending on the reflections of the children. Similarly, children showed plants before animals in their drawings in the current study as well. Engin and Demiriz (2022) found that children mostly reflect their relationship with the nature out of family, friends, bugs and animals. It was pointed out that children may not have a preference regarding making a relation with plants yet. Besides that, almost all the children in the current study included plants in their drawings. Köşker (2019) observed that children mostly drew trees, clouds, grass and flowers to show their nature perception, which is consistent with the findings of the current study. It is likely to say that children show how they perceive nature cognitively. It was pointed out that the activities carried out with the nature provide children with an environmental awareness as well as allowing them to act comfortably, to be noisy in large areas and incline to large areas (Davies, 1996; Hearron and Hildebrand, 2013). It is also consistent with the findings in this study. The limitations of the current study is that it was conducted just one dwelling unit, a disadvantageous case was selected in terms of climatic and socio-economic conditions and that it was carried out with a small sampling.

Conclusion

The current study showed that the pedagogy of nature could be applied in an effective way even in hard winter climatic conditions. Despite cold weather conditions, children were willing to be outside. For that reason, it is recommended that children should have suitable clothes to keep them warm and not to get wet in the classrooms in winter months. Teacher training programs in the eastern cities and some handbooks that would allow teachers to use the pedagogy of nature effectively with children could be prepared. In disadvantageous regions, redesigning and arranging the school yards in a way to increase the interaction with the nature particularly in winter months could enrich the experiences at a great extent.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 21.11.2024 Kabul/Accepted: 18.03.2025

Makale Türü: Araştırma

**Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Söz Varlığına Dair Önerilerin
İncelenmesi: 2015-2021 Arası ***

*Aydın ÖNAL **

*Aslı MADEN ***

ÖZ

Ana dili Türkçe öğretimi alanında 2015-2021 yılları arasında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki söz varlığına ilişkin önerileri incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak lisansüstü tezlerde yer alan önerilerin çoğunlukla kelime öğretimine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Türkçe ders kitabı, öğretmenler ve öğretmen adayları ile araştırmacılara yönelik önerilerin izlediği görülmüştür. Kelime öğretim süreci ile ilgili lisansüstü tezlerde; sözlüğün niteliği ve sözlüğün kullanımı, kelime dağarcığını geliştirici etkinlik/oyunlar, kelime listeleri oluşturma, basılı ve dijital materyallerden yararlanma önerilerinin daha ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların Türkçe ders kitaplarına yönelik; etkinlikler, metin niteliği, kalıp ifadeler ve kelimelerin öğrenciye uygunluğu konusunda öneriler sundukları belirlenmiştir. Araştırmacıların yeni yapılacak çalışmalarda daha çok dijital materyal kullanımı, kelime öğretim yöntem ve teknikleri, kelime sıklığının belirlenmesi, kalıp sözler ve kelime dağarcığının belirlenmesi konusunda önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik daha çok öneri sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, söz varlığı, öneri, lisansüstü tez.

Examining the Vocabulary of Turkish Education Graduate Theses: Between 2015-2021

ABSTRACT

Content analysis research methods were used to examine the suggestions about vocabulary in master's and doctoral theses written in the field of teaching mother tongue Turkish between the years 2015-2021. As a result, it has been determined that the suggestions in the graduate theses are mostly related to vocabulary teaching. It was found that this was followed by the suggestions about the Turkish course book, teachers and teacher candidates, and researchers, respectively. It has been concluded that the quality of the dictionary and the use of the dictionary, vocabulary enhancing activities/games, creating word lists, and making use of printed and digital materials are more prominent in the suggestions in the postgraduate theses related to the vocabulary teaching process. It was found that the researchers offered suggestions for the Turkish textbooks on the activities, the quality of the text, the formulaic expressions and the relevance of the words to the students. It has been determined that the researchers make more suggestions on the use of digital materials, vocabulary teaching methods and techniques, determining word frequency, formulaic words and vocabulary determination for new studies to be done. It has been concluded that there are more suggestions for the use of vocabulary teaching methods and techniques for teachers and teacher candidates.

Atıf Bilgisi: Önal, A. ve Maden, A. (2025). Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki söz varlığına dair önerilerin incelenmesi: 2015-2021 arası. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 29-45. Doi: 10.48066/kusob.1589502

* Dr., Batum Türk Okulu, aydonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122.

** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3336-0198

Keywords: Turkish teaching, vocabulary, recommendations, postgraduate thesis

Giriş

Dil, bireylerin yaşamları için gerekli olan bilgi ve becerileri elde etmesi için önemli bir araçtır. Dil sayesinde birey, kişisel gelişimini sağladığı gibi çevresiyle de iletişim kurmaktadır (Akyol, 2005; Aksan, 2014; Güneş, 2016). Ancak dili ihtiyaca uygun, etkin ve yaratıcı olarak kullanabilmelerini bireylerin söz varlığı düzeyleri belirlemektedir.

Söz varlığı, çok boyutlu bir yapıya sahip olan dilin temel unsurlarındandır. Bu bakımdan dilin zenginliği içerdiği söz varlığı unsurlarının çeşitliliğiyle doğru orantılıdır. Söz varlığı, Türkçe Sözlük'te “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023) şeklinde tanımlanır. Aksan (2014) ise söz varlığının “sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve kalıplaşmış sözlerden” (s. 13) meydana geldiğini belirtmektedir. “Bir dilin söz varlığı, sözlüklerde madde başı olarak ele alınan kelime ve sözlerden ibaret değildir. Bir birikim halinde dilin bünyesinde nesilden nesle intikal eden ikilemeler, deyimler, atasözleri, farklı yapılardaki birleşik kelimeler, yabancı dillerden alınmış kelimeler/sözler (sözlükte yer alsın almasın) argo, jargon kabul edilen tüm kelimeler ve kalıp sözler o dilin söz varlığı içinde değerlendirilir” (Demir, 2016, s. 146). Söz varlığı, içerdiği bu unsurlarla tüm dil becerilerinin öğretimi sürecinde etkisini hissettirmektedir. Bu bağlamda “dinleme ve okuma sürecinde alıcı söz varlığı, konuşma ve yazma sürecinde üretici söz varlığı” (Karadağ ve Maden, 2014, s. 272) kullanılır.

İnsanlar, çevresiyle anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kurar. “Kişinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi ise doğrudan zengin bir söz varlığına sahip olmasıyla mümkündür” (Türkben, 2018, s. 995). Söz varlığının temelleri ise okul öncesi dönemde ailede atılmaktadır. “Ailelerin yeni sözcüklerle çocukları karşılaştırması, onların çevresini anlamlandırmasında yol gösterici olmaktadır” (Maden, 2021, s. 757). Çocuklar okul sıralarına geldiğinde ise planlı ve programlı bir şekilde söz varlığı unsurlarını kazanmaya başlar. Bu anlamda “ilköğretimin her kademesinde, kelime öğretimi açısından temel hedef, öğrencilerin sahip oldukları üretici ve alıcı kelime hazinelerini derinlik, genişlik ve ağırlık yönünden geliştirmek olmalıdır” (Onan, 2013, s. 2). Öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi sürecinde ise öğretim programları, ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler, kelime öğretimi yöntem ve teknikleri, öğretmen uygulamaları belirleyici olmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile öğrencilerin “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2019, s. 8). Öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşılmasında ders kitaplarının rolü büyüktür. Çünkü ders kitapları öğretim sürecinde öğrencilerin en fazla karşılaştıkları materyallerdir. Bu açıdan “sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesinde yararlanılan kaynakların başında da ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, etkinliklerin uygulanmasında kullanılan yöntem ve teknikler kelime öğretimi süreçlerinin önemli unsurları arasında yer almaktadır” (Göçer ve Kılıç, 2021). Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin nitelikleri, barındırdığı kelime çeşidi ve kelime sayısı sözcük öğretiminin amacına ulaşmasında belirleyici olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin uygulamaları da kelime öğretimi sürecini etkilemektedir. Ayrıca aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılması ve öğrenci merkezli uygulamalar söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bunların yanı sıra yapılan çeşitli akademik çalışmaların da sözcük öğretimine katkısı yadsınamayacak derecede önemlidir. Bu çalışmalar ışığında öğretim programlarında ve ders kitaplarında değişiklikler yapılmaktadır. Ayrıca bu araştırmalarda ortaya konulan uygulamalar sözcük öğretimi sürecinde öğretmenlere rehber olmaktadır.

Akademik çalışmalar arasında lisansüstü tezler, incelediği konuları daha geniş çerçevede ve ayrıntılı olarak ele almaktadır. Bu anlamda sözcük öğretimiyle ilgili lisansüstü tezlerde ortaya konulan bulguların, sonuçların ve önerilerin incelenmesi uygulamalar için değer taşımaktadır. Alanyazında da sözcük öğretimiyle ilgili lisansüstü tezleri inceleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Türkben (2018) araştırmasında 2018 yılına kadar olan tezleri konu, yıl, amaç, örneklem ve veri toplama araçları yönüyle ele almıştır. Göçen ve Okur (2015) çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik sözcük öğretimi konusunda hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini konu ve yöntem gibi başlıklar altında incelemiştir. Özbek (2015) Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapılmış söz varlığı konulu lisansüstü tezleri içeren çalışmaları değerlendirmiştir. Baş ve Karadağ (2012) da lisansüstü tezleri de içeren yurtiçi ve yurtdışı tüm çalışmaları incelemiştir.

Yukarıdaki çalışmaların lisansüstü tezleri genel olarak ele alıp incelediği anlaşılmaktadır. Ancak söz varlığıyla ilgili lisansüstü tezlerdeki bilimsel önerilerin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Konuyla ilgili yapılacak çalışmalar sözcük öğretimine yönelik yürütülecek akademik araştırmalara, öğretmenlere, ders kitabı ve öğretim programı hazırlayanlara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerdeki söz varlığıyla ilgili önerilerin tespit edilip incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Söz varlığı önerilerin genel dağılımı nasıldır?
2. Söz varlığı öğretimi sürecine yönelik önerilerin dağılımı nasıldır?
3. Söz varlığıyla ilgili ders kitaplarına yönelik önerilerin dağılımı nasıldır?
4. Söz varlığıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik önerilerin dağılımı nasıldır?
5. Söz varlığıyla ilgili araştırmacılara yönelik önerilerin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, 2018-2020 yıllarını kapsayan ana dili Türkçe eğitimi yazma öğrenme alanıyla ilgili lisansüstü (yüksek lisans/doktora) tezlerdeki öneriler incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada meta-tematik analiz deseni kullanılmıştır. Meta-tematik analiz; belirli bir araştırma konusunda ulusal ve/veya uluslararası alanda çalışılmış araştırmalara ait verilerin ortak bir düzlemde ele alınarak yeniden tema ve kodlar oluşturularak ifade edilmesi ve anlam kazandırılması olarak tanımlanabilmektedir (Batdı, 2019, s. 11).

Belge/doküman incelemesine dayalı, sözel/metinsel içerikli bir analiz süreci içeren meta-tematik analiz, tema ve kodlar oluşturularak çalışmaların nitel bulgularını birleştirme amacı taşımaktadır (Batdı, 2017). Meta-tematik analiz, çeşitli araştırmalarda ortaya çıkan temaları inceleyerek bu temaları daha geniş bir bağlamda analiz etmeye yönelik bir yöntemdir. Bu analiz yöntemi, özellikle belirli bir konuya dair farklı çalışmalarda bulunan temaların sentezlenmesiyle, ilgili fenomen hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi hedefler (Noblit & Hare, 1988; Paterson, Thorne & Canam, 2001).

Çalışma Materyali

Çalışmanın verileri Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. Araştırmada, 2015-2021 yıllarını kapsayan ana dili Türkçe eğitimi söz varlığıyla ilgili lisansüstü (yüksek lisans/doktora) tezler dikkate alınmıştır. Araştırmada yabancılara Türkçe öğretimi ve iki dilli alanlarıyla ilgili tezler incelemeye alınmamıştır. Araştırmanın verilerine ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi'ndeki tez arama kısımlarına; bölümlerine Türkçe, söz varlığı, kelime öğretimi, sözcük öğretimi, kelime hazinesi ve Türkçe Öğretimi

anahtar sözcükleri yazılmıştır. Bu doğrultuda, 65 lisansüstü tez belirlenmiştir. Tezler üzerinde yapılan kontroller sonucunda, söz varlığını kapsamayan ve yabancılara Türkçe öğretimi ve iki dilli alanlarla ilgili tezler için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 11 lisansüstü tez araştırmadan çıkartılmıştır. Geriye kalan 54 lisansüstü tez analiz edilmiştir.

Bu bağlamda belirlenen tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Söz varlığı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri dağılımı

Sıra No	Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
1	2015	5	-	5
2	2016	4	1	5
3	2017	8	1	9
4	2018	8	3	9
5	2019	12	-	12
6	2020	7	2	9
7	2021	4	1	5
	Toplam	45	9	54

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere 45’i yüksek lisans ve 9’u doktora tezi olmak üzere ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında söz varlığı ile ilgili öneri içeren toplam 54 tez çalışmanın materyalini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için Söz Varlığı Öneri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Formda yıl, tür (yüksek lisans, doktora), tez adı, konu ve öneriler başlığı bulunmaktadır. Formun geçerliğini belirlemek amacıyla Türkçe eğitimi alanında 2 uzmandan görüş istenmiştir. Uzmanlar formun içerik ve şekil yönünden yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ardından form, 15 tez ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sürecinde 2 araştırmacı tezlerden elde edilen verileri forma ayrı bir şekilde Excel programı aracılığıyla yazmıştır. Araştırmacılar, önerileri forma işlerken tezlerdeki aynı konuyla alakalı önerileri dikkate almamıştır. Ayrıca bir cümlede birden fazla konuyu kapsayan öneriler forma ayrı bir şekilde yazılmıştır. Veri girişi bittikten sonra farklı bir alan uzmanı ortaya çıkan verileri karşılaştırmıştır. Bu işlemin sonucunda, Söz Varlığı Öneri Değerlendirme Formu’nun veri toplama aracı olarak asıl kullanılacağına karar verilmiş olup asıl uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler, önceden belirlenmiş veya süreç içerisinde ortaya çıkan temalar altında toplanarak, detaylı ve derinlemesine analiz edilir. (Krippendorff, 1980; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi; metinlerin, söylemlerin, davranışların veya diğer gözlemlenebilir verilerin incelenmesinde kullanılan güçlü bir araçtır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırmada, 2015-2021 yıllarını kapsayan ana dili Türkçe eğitimi söz varlığıyla ilgili lisansüstü (yüksek lisans/doktora) tezlerdeki öneriler alanyazın ve süreç içinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalar çerçevesinde incelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmada toplam 54 lisansüstü tez, içerdiği öneriler doğrultusunda içerik analizi yöntemine uygun olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda söz varlığıyla doğrudan ilişkilendirilen 288 öneri

belirlenmiştir. Tespit edilen öneriler söz varlığıyla ilgili temel kavramlar ve konuyla ilgili alanyazın çalışmaları doğrultusunda kod, kategori ve temalara ayrılmıştır. Son olarak da çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için tablolar ve şekillerden yararlanılmıştır.

Araştırmacılar ve 1 alan eğitimi uzmanı tarafından öneriler MAXQDA 2020 programı ile içerik analizi yöntemine uygun olarak çözümlenmiştir. İlk olarak söz varlığıyla ilgili unsurlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. İkinci olarak, elde edilen kodlar, ilişkili olduğu temaların altında gruplandırılarak isimlendirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturulurken benzer öneriler tek öneri olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı cümle içerisinde birden fazla temayı içeren öneriler ayrı bir şekilde incelenmiştir. Son olarak ortaya çıkan temalar için grafikler oluşturulmuş ve temalarla ilgili örnek öneriler belirlenmiş ve tabloya aktarılıp sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği adına kodlamaların önemli ölçüde tutarlı olması ve benzerlik göstermesi gerekmektedir (Maxwell, 1992). Benzerlik oranını bulmak amacıyla MAXQDA 2020 programında yer alan sunulan Cohen'in (1960) Kappa istatistiğinden faydalanılmıştır. MAXQDA 2020 programından ulaşılan kodlayıcılar arası uzlaşma sonucu Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Kodlayıcılar arası uzlaşma değeri

		Kodlayıcı 1		Kappa	
		1	0		
Kodlayıcı 2	1	a = 540	b = 18	558	P(observed) = Po = a / (a + b + c) = 0.94
	0	c = 0	0	15	P(chance) = Pc = 1 / Kodların Sayısı = 1 / 60 = 0.06
		555	18	573	(Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.94

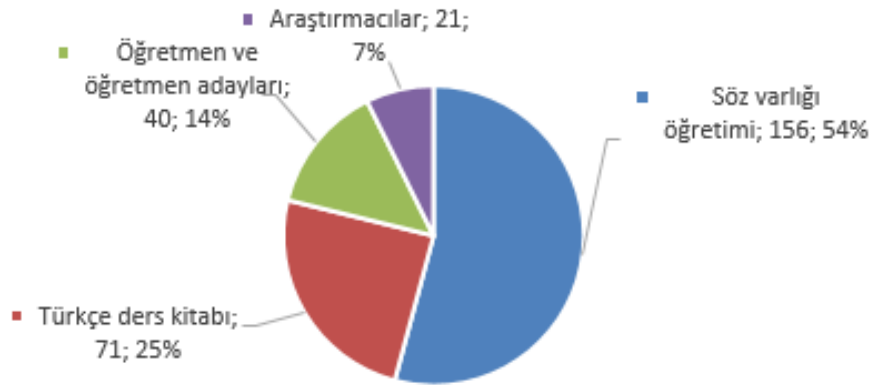
Tablo 2'de iki farklı kodlayıcı ile yapılan kodlamalar, kod varlığı düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Kodlanan 555 bölüm ilişkiliyken 18 bölümün ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Verilere göre kodlayıcılar arası görüş birliği değeri 0.94'tür. Landis ve Koch (1977) Kappa değerinin 0.81 ve üzeri olmasının mükemmel derecede uyumu ifade ettiğini belirtmiştir. Bu sonuç kodlayıcılar arası uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde bulunan söz varlığı ile ilgili öneriler çeşitli değişkenler (söz varlığı öğretimi, Türkçe ders kitabı, öğretmen ve öğretmen adayları, araştırmacılar) açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular grafikler ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Söz Varlığı Önerilerinin Dağılımı

Araştırmada tespit edilen söz varlığıyla ilişkili önerilerin dağılımı aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

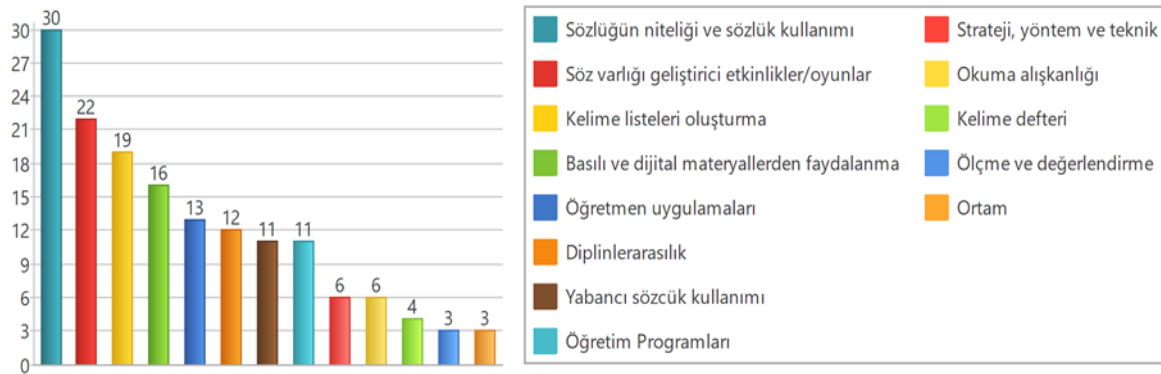


Şekil 1. Söz varlığına yönelik önerilerin genel dağılımı

Şekil 1’de söz varlığı öğretimiyle ilgili önerilerin dağılımı görülmektedir. Buna göre en fazla söz varlığı öğretimi (f=156) üzerine öneriler sunulmuştur. Daha sonra Türkçe ders kitabı (f=71), öğretmen ve öğretmen adayları (f=40) ve araştırmacılar (f=21) ile ilgili önerilerin geldiği tespit edilmiştir.

Söz Varlığı Öğretimine Yönelik Bulgular

Araştırmacıların önerileri arasında doğrudan sözcük öğretimiyle ilişkili olanlar ve sayısal verileri sırasıyla Şekil 2’de verilmiştir. Bunun yanı sıra konuyla ilgili öneri örnekleri de Tablo 3’te sunulmuştur:



Şekil 2. Söz varlığına yönelik önerilerin genel dağılımı

Şekil 2’de lisansüstü tezlerde söz varlığı öğretimi süreciyle ilgili sunulan önerilerin konulara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre en fazla sözlüğün niteliği ve sözlük kullanımı (f=30) üzerine öneriler sunulmuştur. Daha sonra sırasıyla söz varlığını geliştirici etkinlikler/oyunlar (f=22), kelime listeleri oluşturma (f=19), basılı ve dijital materyallerden faydalanma (f=16) ile ilgili önerilerin geldiği tespit edilmiştir.

Bunların dışında lisansüstü tezlerde; öğretmen uygulamaları (f=13), disiplinlerarasılık (f=12), yabancı sözlük kullanımı (f=11) ve öğretim programları (f=11) ile ilgili önerilerin de sıkça yer aldığı anlaşılmıştır. Öte yandan tezlerde ortam (f=3), ölçme ve değerlendirme (f=3) ve kelime defteri (f=4) ile ilgili önerilerin ise az yer aldığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmacıların sundukları önerilerin bazıları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Söz varlığı öğretimi süreciyle ilgili örnek öneriler

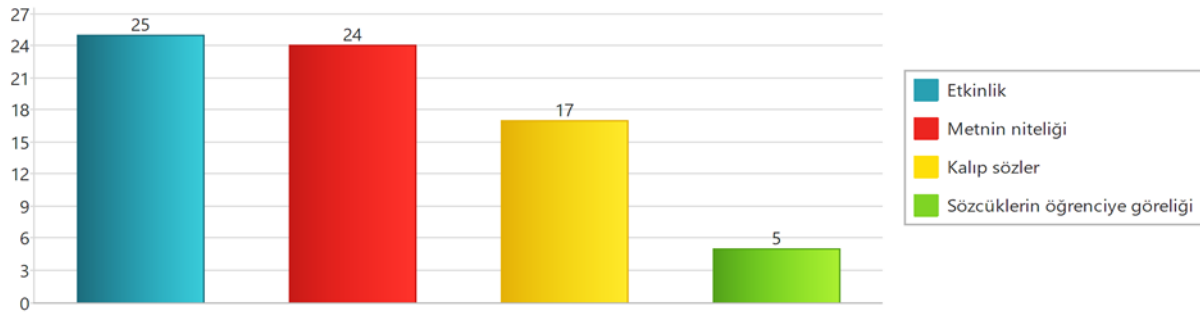
Öneri Konuları	Örnek Öneriler
Sözlüğün niteliği ve sözlük kullanımı	Ortaokullar için hazırlanacak sözlükler de öğrencilerin gelişim özelliklerine göre özenle hazırlanmalıdır. Öğrenciler sözlükleri kelimenin farklı anlamlarını öğrenmek amacıyla sıklıkla kullanmalıdır.
Söz varlığı geliştirici etkinlikler/oyunlar	Ders kitaplarındaki anlamı bilinmeyen sözcükler, eğitsel oyunlar yoluyla öğretilmelidir. Söz varlığını geliştirmek için alternatif etkinlikler artırılmalıdır.
Kelime listeleri oluşturma	Sınıf seviyesine uygun kelime listeleri oluşturulmalıdır. MEB, üniversite ve yazarların iş birliğiyle temel kelime listeleri hazırlanmalıdır.
Basılı ve dijital materyallerden faydalanma	Söz varlığı unsurlarının tamamını içeren seviyeye uygun okuma kitapları hazırlanmalıdır. Söz varlığı çalışmalarında dijital olanaklardan faydalanılmasının yanı sıra kelime öğretimi programları oluşturulup kullanılmalıdır.
Öğretmen uygulamaları	Öğretmenler söz varlığı çalışmaları yürütürken sözcüğün farklı anlamlarına vurgu yapmalıdır. Öğretmenler öğrencilere düzenli olarak iletişim kurarak farklı sözcükler ve kavramlar öğretebilir.
Disiplinlerarasılık	Söz varlığı çalışmaları sadece Türkçe ders kitabı için değil, ana dil gelişimini desteklemek için diğer derslerin kitapları içinde yapılmalıdır. Kelime öğretimi Türkçe öğretmenlerinin yanında diğer tüm öğretmenlerin de iş birliğiyle desteklenmelidir.
Yabancı sözcük kullanımı	Sözcüklerin Türkçe kullanılmasına özen gösterilmelidir. Türkçede karşılığı olan sözcüklerin yerine yabancı dillerden geçen sözcüklerin kullanılmaması konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.
Öğretim Programları	Türkçe Dersi Öğretim Programı sözcük öğretimine yönelik ayrıntılı olarak yapılandırılmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kelime söz varlığıyla ilgili kazanımlar çoğaltılmalıdır.
Strateji, yöntem ve teknik	Oyun tekniği ile öğrenciler etkinliklerde hem eğlenip hem kelime öğrenebilirler. Sınıfta bu teknikten yararlanarak etkinlikler düzenlenebilir ve öğrenmenin kalitesi artırılabilir. Öğrencilerden rol oynama, drama gibi tekniklerle ikileme, deyim ve atasözün çalışmaları yürütülebilir.
Okuma alışkanlığı	Kelime hazinesini artırmanın yolu okumadan geçer. Öğrencilere okuma alışkanlığı, yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını araştırıp öğreneceği şekilde kazandırılmalıdır. Söz varlığını geliştirmenin en güzel yolu kitap okumaktır. Öğrencilere okuma bilinci aşılanmalıdır.
Kelime defteri	Söz varlığını geliştirmek için öğrencilerin kelime defteri etkinliği yapılmalıdır. Öğrencilerin kendi sözlüklerini oluşturmaları için yönlendirilmelidir.
Ölçme ve değerlendirme	Öğrenilen kelimeler için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Söz varlığının becerisinin değerlendirilmesinde çeşitli ölçme araçlarından faydalanılmalıdır.
Ortam	Öğrencilerin söz varlığı geliştirebilecek çeşitli materyaller içeren ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrenme ortamları öğrencilerin sözcükleri ilgisini artıracak ve yeni öğrendiği sözcükleri kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır.

Tablo 3'te yer alan söz varlığı öğretimine yönelik öneri örneklerinden anlaşılabacağı üzere araştırmacılar sözlük kullanımının sözcük öğretiminin önemli bir parçası olduğunu yine bu sözlüklerin niteliklerinin ve öğrenciye uygunluğunun sağlanmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca söz varlığını geliştirici etkinliklerin ve eğitsel oyunların sözcük öğretimi sürecinde önemli bir yeri olduğuna

yönelik öneriler sunulmuştur. Yine sınıf ve yaş seviyesine uygun kelime listelerinin hazırlanmasının, basılı ve dijital materyallerden öğretimi sürecinde faydalanılmasının olumlu etkisinin olacağı önerilerde belirtilmiştir. Bunların yanı sıra sözcük öğretiminin başarıya ulaşmasında öğretmen uygulamalarının oldukça belirleyici olduğu sunulan önerilerde sıklıkla dile getirilmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Önerilerin Bulguları

Araştırmacıların sözcük öğretimi bağlamında Türkçe ders kitapları için getirdikleri önerilerin dağılımı ve sayısal verileri Şekil 3'te verilmiştir. Konuyla ilgili öneri örnekleri de Tablo 4'te sunulmuştur.



Şekil 3. Türkçe ders kitabına yönelik öneriler

Şekil 3'te lisansüstü tezlerde Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirme yönüne dair sunulan önerilerin konulara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre en fazla etkinlik (f=25) üzerine öneriler getirilmiştir. Daha sonra sırasıyla metnin niteliği (f=24), kalıp sözler (f=17) ve sözcüklerin öğrenciye göreliği (f=5) ile ilgili önerilerin geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmacıların sundukları önerilerin bazıları Tablo 4'te gösterilmiştir:

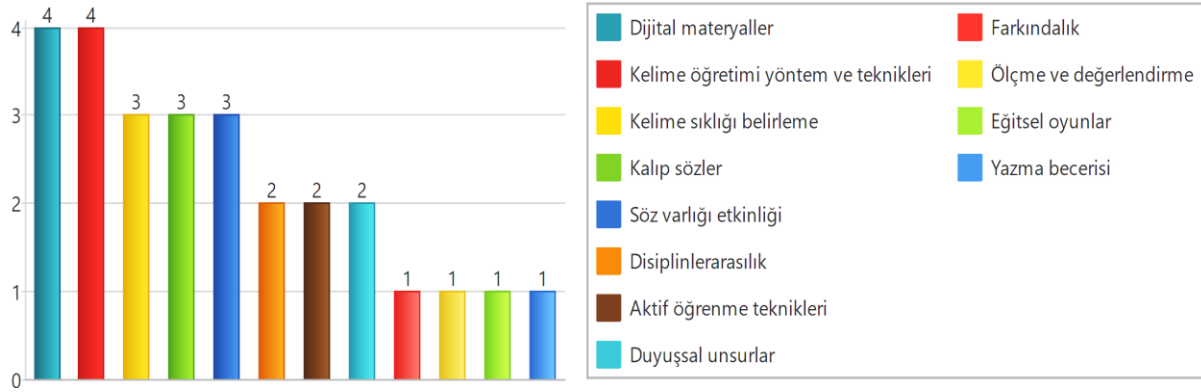
Tablo 4. Türkçe ders kitaplarına yönelik örnek öneriler

Öneri Konuları	Örnek Öneriler
Etkinlik	Kitaplardaki söz varlığı etkinlikleri tek düze değil çeşitli uygulamalar içerecek şekilde zengin olması gerekmektedir. Ders kitaplarındaki söz varlığı etkinlikleri öğrencilerin çeşitli duyularına hitap edecek ve onları aktif kılacak şekilde oluşturulmalıdır.
Metnin niteliği	Metinlerde yer alacak sözcükler öğrencilerin yaş ve zekâ seviyesine göre uygun hâle getirilmelidir. Metinlerde öğretilmesi amaçlanmayan sözcüklere yer verilmemelidir.
Kalıp sözler	Metinlerde deyim, ikileme ve atasözleri ölçülü bir şekilde bulunmalıdır. Sözcük öğretimi için oluşturulan etkinlikler ikileme, deyim ve atasözlerini de kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
Öğrenciye görelik	Söz varlığı unsurları öğrencilerin yaş ve sınıf seviyeleri gözeticilerle öğretilmelidir. Metinlerdeki kelimelerin ve kelime türlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına göre olmalıdır.

Tablo 4'teki Türkçe ders kitabına yönelik getirilen önerilerden anlaşılacağı üzere araştırmacılar sözcük öğretime yönelik etkinliklerin nitelikleri ve nicelikleri üzerinde daha fazla durmuşlardır. Bulgulara göre araştırmacılar özellikle etkinliklerin zengin, çeşitli ve materyal destekli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmacılar metnin sözcük öğretebilme yeterliliklerini de ele alarak öğrencilerin sınıf düzeyi, ilgi ve yaşına uygun sözcükleri barındıran metnin ders kitaplarına seçilmesine yönelik öneride bulunmuşlardır.

Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Bulguları

Araştırmacıların sözcük öğretimi ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara yönelik getirdikleri önerilerin dağılımı ve sayısal verileri Şekil 4'te verilmiştir. Konuyla ilgili öneri örnekleri de Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırmacılara yönelik öneriler

Şekil 4'te araştırmacıların söz varlığının geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara yönelik sundukları önerilerin konulara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre en fazla dijital materyaller (f=4) kullanımı konusu ve kelime öğretimi yöntem ve teknikleri (f=4) üzerine öneriler sunulmuştur. Daha sonra sırasıyla kelime sıklığı belirleme (f=3), kalıp sözler (f=3), ve söz varlığı belirleme (f=3) ile ilgili önerilerin geldiği tespit edilmiştir.

Bunların dışında lisansüstü tezlerde; aktif öğrenme teknikleri (f=2), disiplinlerarasılık (f=2) ve duyuşsal unsurlar (f=2) ile ilgili önerilerin de yer aldığı anlaşılmıştır. Öte yandan tezlerde farkındalık (f=1), ölçme ve değerlendirme (f=1), eğitsel oyunlar (f=1) ve yazma becerisi (f=1) ile ilgili önerilerin ise az yer aldığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmacıların sundukları önerilerin bazıları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Araştırmacılara yönelik örnek öneriler

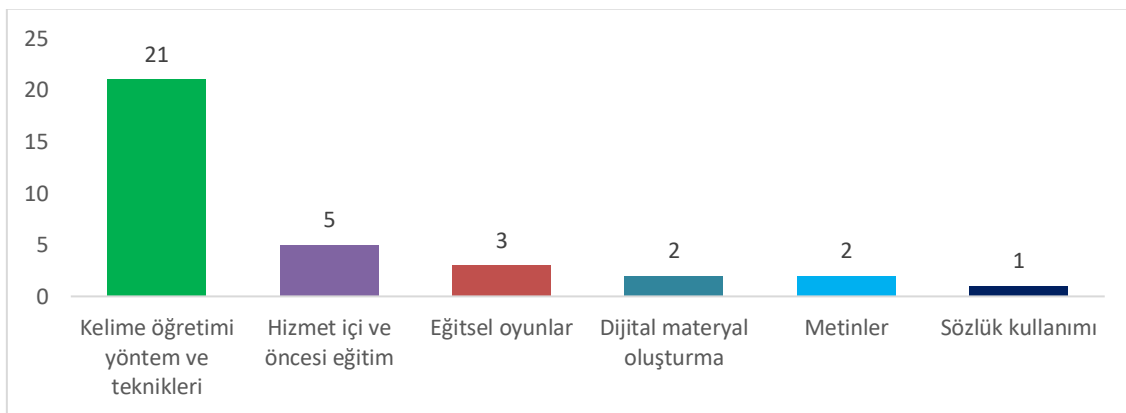
Öneri Konuları	Örnek Öneriler
Dijital materyaller	Çevrimiçi oyunlar vasıtasıyla sözcük öğretimi alanında deneysel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Mobil uygulamalar ile başka bir teknolojik altyapının kullanıldığı kelime öğretim sürecinin tasarlanabileceği önerilebilir.
Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri	Bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin verimliliğinin, diğer kelime öğretim yöntemleri ile kıyaslanarak yürütülecek çalışmalar yapılabilir. Yapılacak olan araştırmalarda Etkileşimli kelime duvarı öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamasında etkili olup olmadığı araştırılabilir.
Kelime sıklığı	Yaş aralığı göz önünde bulundurularak öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarındaki aktif kelime servetini değerlendiren çalışmalar yapılabilir. Farklı alanlarda (müzik, spor, teknoloji...) aktif kelime servetini belirleyen çalışmalar yapılabilir.
Kalıp sözler	Türkçe öğretiminde söz varlığının diğer bileşenleri olan sözcükler, ikilemeler, atasözleri, kalıplaşmış sözler vb. somutlaştırılması ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Ders kitaplarına alınacak metinler atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak en çok zenginlik arz edenlerinin ders kitaplarına alınması yararlı olacaktır.

Söz varlığı etkinliği	Öğrencilerin söz varlığını geliştirmede kullanılan ders içi ve ders dışı etkinlikleri konu alan araştırmaların sayısı ise oldukça azdır. Ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik çalışmalarda ders kitaplarının etkinlikler boyutu da incelenebilir.
Disiplinlerarasılık	Öğrencilerin bütün derslerdeki akademik başarısı ile söz varlığı arasındaki ilişki ortaya konabilir. Bu da söz varlığının diğer disiplinler açısından önemi somutlaştırır. Farklı disiplinlere yönelik kelime hazinesi karşılaştırmalı incelenebilir.
Aktif öğrenme teknikleri	Yaratıcı drama uygulamalarının kelime öğretimi üzerine etkisini inceleyen yeni çalışmalar planlanmalıdır. Beyin temelli öğrenme ile yapılandırılan kelime öğretiminin dinleme ve konuşma becerisine katkısı belirlenebilir.
Duyuşsal unsurlar	Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının incelenebilir. Türkçe kelime öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımının Türkçe dersi kelime öğretimine ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılabilir.
Farkındalık	Öğrencilerin ve öğretmenlerin söz varlığını geliştirmenin önemine ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmelidir.
Ölçme ve değerlendirme	Ölçme-değerlendirmenin kelime öğrenimine etkisini konu alan bir çalışma kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin rolü hakkında esaslı bir bakış açısı sunabilir.
Eğitsel oyunlar	Kültür analizi türünde nitel araştırmalara odaklanılarak, farklı kültürlerin sözcük öğrenme yolları ve oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretiminin bu süreçteki yansımaları araştırılabilir.
Yazma becerisi	Kelime öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ve öğrencilerin kelime hazineleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki araştırmaya değer bir konu olarak görülebilir.

Tablo 5'ten anlaşılabacağı üzere araştırmacılar söz varlığı öğretimi sürecinde etkinliklerden, oyunlardan, basılı ve dijital materyallerden faydalanılması gerektiğiyle ilgili öneriler getirmişlerdir. Bunların yanı sıra söz varlığı öğretimi açısından Türkçe öğretim programlarının eksik yönlerine dair öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda kazanım ve programın söz varlığı unsurları açısından gözden geçirilmesi ile ilgili öneriler yer verildiği tespit edilmiştir.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Önerilerin Bulguları

Araştırmacıların sözcük öğretimi bağlamında öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik getirdikleri önerilerin dağılımı ve sayısal verileri Şekil 5'te verilmiştir. Konuyla ilgili öneri örnekleri de Tablo 6'da sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik öneriler

Şekil 5'te söz varlığı öğretimi süreciyle ilgili araştırmacıların öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik sundukları önerilerin konulara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre en fazla kelime öğretimi

yöntem ve tekniklerinin (f=21) kullanımı konusu üzerine öneri sunulmuştur. Ardından hizmet içi ve öncesi eğitim (f=5), eğitsel oyunlar (f=3), dijital materyal oluşturma (f=2), metinler (f=2) ve sözlük kullanımı (f=2) ile ilgili önerilerin geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmacıların sundukları önerilerin bazıları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili örnek öneriler

Öneri Konuları	Örnek Öneriler
Kelime öğretimi yöntem ve teknik	Öğretmenlerin, işbirlikli öğrenme tekniklerini, bilmeleri ve bu tekniği sözcük öğretimi sürecinde kullanmalıdır. Etkileşimli kelime duvarı tekniğiyle ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek derslerde kullanılması sağlanabilir.
Hizmet içi ve öncesi eğitim	Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği ile çeşitli hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir. Yapılacak bu çalışmalarla eğitimcilerin kelime hazinesi konusuna daha duyarlı olmaları ve verimli çalışmalarla bu sürece destek olmaları sağlanabilir. Öğretmenlere söz varlığı unsurlarının anlam türü ve anlamını öğretme bağlamında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
Eğitsel oyunlar	Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına eğitsel oyunlar hakkında bilgi verilmeli ve bu oyunların sözcük öğretimi sürecinde kullanılmasına yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Eğitsel oyunlar çocukların ilgisini çektiği için öğretmenler çeşitli uygulamalar yapabilir.
Dijital materyal oluşturma	Öğretmenler Web 2.0 araçları ile ilgili seminerlere katılıp bu araçların kullanımını öğrenerek kendi etkinliklerini oluşturabilir. Öğretmenler dijital materyaller oluşturarak sözcük öğretiminde etkin kullanılmalıdır.
Metinler	Öğretmenler farklı metin türleri kullanarak sözcük öğretimini geliştirmelidir. Hikâye edici metinlerin söz varlığına katkısı yüksek bu nedenle öğretmenler ilgici çekici metinleri kullanmalıdır.
Sözlük kullanımı	Derslerde sözlük kullanımına dikkat edilmesi gerekir. Öğretmenlerin gerek basılı gerekse dijital sözlükler hakkında bilgi verilmelidir.

Tablo 6’dan anlaşılabacağı üzere araştırmacılar sözcük öğretimi sürecinde öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknik kullanması gerektiğini sıklıkla önermişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çeşitli hizmet öncesi ve içi eğitimler almalarını önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlere yönelik önerilerde sözcük öğretimi yapılırken eğitsel oyunlardan ve dijital materyallerden yararlanılması gerektiği de belirtilmiştir.

Sonuç

Çalışmada 2015-2021 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki söz varlığı öğretimi ile ilgili önerilerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada 2015-2021 yılları arasında 45’i yüksek lisans ve 9’u doktora olmak üzere söz varlığı ile ilgili öneri sunan 54 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin çoğunun ise 2019 yılında hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır. Alanyazında Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri inceleyen Önal ve Maden (2021), Şentürk ve Yazar (2021) da çalışmalarında en çok lisansüstü tezin 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

İncelenen lisansüstü tezlerde söz varlığı ile ilgili 288 farklı önerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Bu öneriler konularına göre sınıflandırıldığında en fazla önerinin söz varlığı öğretimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bunu da sırasıyla Türkçe ders kitabı, öğretmen ve öğretmen adayları, araştırmacılar ile ilgili önerilerin takip ettiği görülmüştür.

Söz varlığı öğretimiyle ilgili sözlüğün niteliği ve sözlük kullanımı, söz varlığını geliştirici etkinlikler/oyunlar, kelime listeleri oluşturma, basılı ve dijital materyallerden faydalanma ile ilgili önerilerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında öğretmen uygulamaları, disiplinlerarasılık, yabancı sözlük kullanımı ve öğretim programları konularında da önerilerin bulunduğu belirlenmiştir. Fakat lisansüstü tezlerde ortam, ölçme ve değerlendirme, kelime defteri, okuma alışkanlığı, strateji, yöntem ve teknik ile ilgili önerilerin ise az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar söz varlığı öğretimi sürecinde sözlük kullanımı ve kullanılan bu sözlüklerin niteliği üzerine çok fazla durmuşlardır. Nitekim öğrenci özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamış sözlüklerle söz varlığı öğretiminin yapılması pek mümkün değildir. Alanyazında Melanlıoğlu'nun (2013) araştırmasında da sözlüklerin niteliğinden kaynaklanan bazı problemlerin sözlük kullanımını olumsuz etkilediğini, hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak sözlüklerin hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar sözlük çeşidinin artırılarak öğrencilerin sınıf seviyelerine ve gelişim özelliklerine göre sözlüklerin geliştirilmesi ve bunların ücretsiz olarak dağıtılmasına dair de öneriler getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarının zayıf olduğu ve sözlüğü nasıl kullanacaklarını bilmediklerini, buna çözüm olarak da söz varlığı öğretimi sürecinde sözlük kullanmaları gerektiği önerilmiştir. Zira konuyla ilgili araştırmalar bu durumu doğrular niteliktedir. Örneğin Tağa (2022) çalışmasında sözlüğün, daha çok bir ders aracı olarak görüldüğüne ve sözlük kullanmanın ortaokul öğrencilerinde alışkanlığa yeterince dönüşemediğini tespit etmiştir. Aynı şekilde Çelik (2021) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin sözlüklerin pek çok işlevini bilmedikleri, sözlük okuyabilme becerisine sahip olmadıkları ve sözlüğü sadece ders materyali olarak algıladıklarına ulaşmıştır. Yaman (2010) da öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmadığını belirlemiştir.

Araştırmacıların söz varlığı öğretimi sürecinde etkinliklerden, oyunlardan, basılı ve dijital materyallerden faydalanılması gerektiğiyle ilgili de çok fazla öneride bulunmuşlardır. Söz varlığı öğretimi sürecinde öğrenciyi daha aktif bir şekilde sürece sokan oyun ve etkinlikler yeni kelimelerin öğretiminde oldukça faydalıdır. Yapılan araştırmaların sonuçları da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Örneğin Alevli (2020) araştırmasında tasarladığı etkinlik ve oyunlarla ilgili öğrencilerin hepsinin olumlu görüş bildirdiğine, bu sayede yeni kelime öğrenme konusunda istekli hâle geldiklerine dair sonuçlara ulaşmıştır. Batur ve Erkek (2017) Tabu oyunun öğrencilerin kelime kazanımını artırdığı gibi oyun esnasında birçok kelimenin anlamını pekiştirdiği, anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Yine Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2015) çizgi dizilerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmede olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir.

Araştırmacıların üzerinde durdukları bir diğer hususun da sınıf seviyelerine göre kelime listeleri oluşturulmasıdır. Bu sayede hangi sınıflarda hangi kelimelerin öğretileceğinin açık net olacağı önerilerde ifade edilmiştir. Alanyazında Okur ve Dağtaş (2014) da incelediği akademik çalışmalarda kelime listeleri oluşturulmasına dair görüşlere ulaşmıştır. Öğrencinin gelişim özellikleri de dikkate alınarak oluşturulacak kelime listeleri söz varlığı öğretimi sürecine kuşkusuz büyük katkı sunacaktır. Araştırmacılar, söz varlığı öğretimi açısından öğretim programlarının da eksik yönlerine önerilerde dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda kazanım ve programın içeriğinin söz varlığı unsurları açısından tekrar düzenlenip güncelleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında da öğretim programını söz varlığı açısından inceleyen çalışmalarda da benzer eksiklerin dile getirildiği görülmektedir. Örneğin Maden (2021) programda söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımların yer aldığını, ancak ilişkili kazanımların daha çok okuma ve yazma öğrenme alanlarında yoğunlaştığını tespit etmiştir. Ayrıca Demir (2016) yaş gruplarına göre çocuk ve gençlerimizin sahip olması gereken aktif/pasif söz varlığı ayrımının öğretim programlarında somut olarak belirtilmediğini, söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin ise tavsiye niteliğinde kaldığını ortaya koymuştur.

Lisansüstü tezlerde söz varlığı öğretimi açısından ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metinlerin niteliği, kalıp sözler, sözcüklerin öğrenciye göreliği konularında öneriler sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmede bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda farklı uygulamalarla zenginleştirilmiş etkinliklere yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca araştırmacılar metinleri oluşturan sözcüklerin türlerine göre dağılımı, çocukların içinde bulundukları yaş seviyelerine göre olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine araştırmacılar deyim, ikileme, atasözü gibi söz varlığı unsurlarının ders kitaplarında yeterince yer almadığını ifade ederek metin ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Alanyazında konuya dair çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin Ömeroğlu ve Hakkıymaz (2022) araştırmasında Türkçe ders kitaplarının öğretmenlere ve öğrencilere kelime öğretimi yöntem ve teknikleri açısından çeşitlilik sunmadığını ifade etmiştir. Maden (2020) Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyesine göre etkinlik sayısı ve kullanılan sözcük öğretimi tekniklerinin sınırlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Karagöl ve Tarakçı (2019) da Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri açısından çeşitlilik sunmadığını ve yetersiz olduğunu belirlemiştir. Türkçe ders kitapları öğrencilerin öğretim hayatı boyunca en fazla karşı karşıya kaldığı öğretim materyalidir.

Araştırmacıların söz varlığı öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalarla ilgili olarak dijital materyal ve kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini kullanma, kelime sıklığını belirleme gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerde daha çok dijital unsurlarla sözcük öğretimi ilişkilendiren ve sözcük öğretimi sürecinde farklı ve çeşitli tekniklerin kullanılmasına yönelik yeni çalışmaların yapılmasının önerildiği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar aktif öğrenme teknikleri, disiplinlerarasılık ve duyuşsal unsurlar, farkındalık, ölçme ve değerlendirme, eğitsel oyunlar ve yazma becerisi ile ilgili konularda da çalışma yapılmasına dair önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik lisansüstü tezlerde kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili çok fazla öneri sunulmuştur. Bu önerilerde öğretmenlerin kelime öğretimi ilgili eksikliklerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Alanyazında da konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sözcük öğretimi sürecinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda bazı eksikliklerinin olduğu ve geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettikleri belirlenmiştir (Göçer, 2016; Karadüz ve Yıldırım, 2011). Bunun yanı sıra öğretmenler ve adaylar için hizmet öncesi ve içi eğitim alma, eğitsel oyunlara başvurma, dijital materyal oluşturma, metin ve sözlük kullanımı gibi önerilere yer verilmiştir. Maden ve Maden de (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital sözlüklere başvurma konusunda belirli düzeyde farkındalığa sahip olduğunu belirlemiş ve öğretmenlerin de bu açıdan yetiştirilmesine dikkat çekmiştir. Ancak konuyla ilgili olarak Maden ve Önal'ın (2021) Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi çalışmaları değerlendirdiği araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın doğrudan sözcük öğretimiyle ilgili hizmet içi kurslar açmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, 2015-2021 yılları arasında söz varlığı ile ilgili 45'i yüksek lisans ve 9'u doktora olmak üzere 54 lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Söz konusu tezlerdeki önerilerin daha çok söz varlığı öğretimi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu da sırasıyla Türkçe ders kitabı, öğretmen ve öğretmen adayları, araştırmacılar ile ilgili önerilerin takip ettiği belirlenmiştir.

- a. Ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunabilir:
- b. Söz varlığı öğretimi sürecinde aktif öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.
- c. Sözcük öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonu, ilgisi ve tutumu dikkate alınmalıdır.
- d. Bağlam temelli kelime öğretimi başta olmak üzere çeşitli kelime öğretim teknikleri süreçte dahil edilmelidir.
- e. Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinin daha nitelikli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

- f. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan sözcüklerin sıklıkları sınıf seviyesine göre artacak şekilde düzenlenmelidir.
- g. Her sınıf seviyesi veya yaşa göre kelime listeleri oluşturulmalıdır.
- h. Yapılacak yeni araştırmalarda söz varlığının duyuşsal yönü, aktif öğrenme teknikleri ve kelime öğrenme teknikleri dikkate alınmalıdır.
- i. Söz varlığı kazanımlarının farklı türde yöntem ve teknikleri içerecek şekilde güncellenmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin söz denizinde* (3. Basım). Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Alevli, O. (2020). Söz varlığını geliştirmeye yönelik oyun etkinliği: Tasarla, öğren, pekiştir. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 10(2), 146-156.
- Batdı, V. (2017). Smart board and academic achievement in terms of process of integrating technology into instruction: A study on the mca. *Croatian journal of education*, 19(3), 763-801.
- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz*. Anı Yayıncılık.
- Batur, Z. & Erkek, G. (2017). Kelime öğretiminde bir "Tabu". *International Journal of Language Academy*, 5(2), 1-11.
- Bursalı, H ve Ünal F. T. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60- 74.
- Çelik, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları ve sözlük okuyabilme becerileri. *Asya Studies*, 5(18), 53-62. <https://doi.org/10.31455/asya.974336>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Eğitim*, 210, 141- 161.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının 'sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 373-390.
- Göçer, A. & Kılıç, B. S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.35675/befdergi.671707>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.

- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-301). Pegem Akademi.
- Karadüz, A. & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961- 984.
- Karagöl, E. & Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Maden, S. & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 377-396.
- Maden, S. & Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme (2001-2017 arası). *Millî Eğitim*, 50(229), 295-318.
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650. <https://doi.org/10.17755/-esosder.-711074>
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 756-777.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 266-284. <https://doi.org/10.7884/teke.142>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları. 12.11.2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/-Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Sage Publications
- Okur, A. & Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.16916/aded.00066>
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.
- Önal, A.ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.879623>

- Ömeroğlu, A. F. & Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Özbek, E. E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" çalışmaları ve bunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Akademik Kaynak (Akad)*, 3(5), 23-38.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., & Canam, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-Analysis and Meta-Synthesis*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şentürk, C. & Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 258-276.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Tağa, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 521-532.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735-751.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Academic studies on vocabulary are more than vocabulary teaching. In the light of these studies, changes are made in the curriculum and textbooks. In addition, these studies help teachers in various aspects in the vocabulary teaching process. Among these academic studies, the findings, conclusions and suggestions of the graduate theses, which deal with the subject more comprehensively, should be taken into consideration more. In the study, suggestions about vocabulary in master's and doctoral theses written in the field of teaching mother tongue Turkish were examined. The absence of studies examining the suggestions in graduate theses in the literature has been effective in conducting this research.

Methodology

Qualitative research methods were used to examine the suggestions about vocabulary in master's and doctoral theses written in the field of teaching mother tongue Turkish between the years 2015-2021. The material of the study was obtained from the National Thesis Center. In order to obtain the material of the study, the keywords Turkish, vocabulary, vocabulary teaching, vocabulary teaching, vocabulary and Turkish Teaching were written in the thesis search sections in the National Thesis Center, and the theses on leave were taken into account by placing a year restriction between 2015-2021. Document and content analysis techniques were used together to determine the suggestions in the graduate theses that constitute the data of the research.

Result and Discussion

It was concluded that 288 suggestions were presented by researchers in postgraduate theses on vocabulary. When these suggestions were classified according to their subjects, it was determined that

the most suggestions were related to vocabulary teaching. It was found that this was followed by the suggestions about the Turkish course book, teachers and teacher candidates, and researchers, respectively.

It has been concluded that the quality of the dictionary and the use of the dictionary, vocabulary enhancing activities/games, creating word lists, and making use of printed and digital materials are more prominent in the suggestions in the graduate theses related to the vocabulary teaching process. Apart from these, it has been found that there are frequent suggestions on teacher practices, interdisciplinarity, the use of foreign dictionaries and curricula. However, it has been found that there are few suggestions about environment, measurement and evaluation, vocabulary book, reading habits, strategy, method and technique in postgraduate theses.

In the study, it was found that they offered suggestions on the quality of activities and texts for Turkish textbooks, formulaic expressions, and the relevance of words to students. Researchers have stated that the activities in the textbook have some deficiencies in developing students' vocabulary. In this sense, they stated that the diversity of activities is important and suggested that activities enriched with different applications should be included. In addition, the researchers made suggestions for the texts in the textbook and stated that the distribution of the words that make up the texts according to their types should be according to the age levels of the children.

It has been determined that there are issues related to the use of digital materials and vocabulary teaching methods and techniques, word frequency determination, formulaic words and vocabulary determination for new studies on vocabulary teaching by researchers. It has been understood that the researchers emphasize the inclusion of studies on new techniques that can be used in the vocabulary teaching process and associate digital elements with vocabulary teaching. In addition, it was determined that the researchers made suggestions for working on active learning techniques, interdisciplinarity and affective elements, awareness, assessment and evaluation, educational games and writing skills.

In the distribution of the suggestions made by the researchers about the vocabulary teaching process to teachers and teacher candidates according to the topics, it was found that the most suggestions were made on the use of vocabulary teaching methods and techniques. When the contents of the suggestions were examined, it was understood that it was frequently stated that most of the teachers used vocabulary teaching methods and techniques, but they could not diversify them. When the contents of the suggestions are examined, it is frequently stated that the majority of the teachers apply various methods and techniques in the vocabulary teaching process, but these applications are limited, in other words, they lack in diversifying methods and techniques. This finding shows that although teachers' existing knowledge and skills are sufficient at a certain level, they need methodological enrichment for more effective and permanent vocabulary teaching. Therefore, it is suggested that in-service trainings and practical workshops should be organised in order to enable teachers to get acquainted with different methods and techniques in the teaching process and to use these methods by adapting them to various teaching environments and student profiles. Thus, students' vocabulary learning processes can be made more effective and teachers' pedagogical competences can be strengthened.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 01.01.2025 *Kabul/Accepted:* 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma

Lisans Öğrencilerine Yönelik “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke” Ölçeğinin Geliştirilmesi*

*Bünyamin İSPİR**

*İrem UZUN***

*Seda OKUMUŞ****

*Adnan TAŞGIN*****

*Ufuk ŞİMŞEK******

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, iyi bir öğrenme ortamı için lisans düzeyi öğrencilerine yönelik yedi ilke ölçeğini geliştirmektir. Çalışma keşfedici sıralı desenin araç geliştirme modeline göre tasarlanmış ve öncelikle alanyazındaki mevcut araştırmalar incelenerek 78 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ardından madde havuzu, alanında uzman 15 öğretim üyesi ve 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Buradan hareketle maddeler benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış, yanlış anlaşılabilir ifadeler sadeleştirilmiş ve amaca uygun olmayanlar çıkarılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliğini artırmak için yeni maddeler eklenmiş ve sonuçta madde sayısı 57'ye indirilmiştir. Daha sonra ölçek, farklı üniversitelerde eğitimini sürdüren 463 öğretmen adayına kartopu örnekleme yöntemi esas alınarak uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, tek bir alt boyutta toplanan ve faktör yükleri yeterli düzeyde olan 57 madde belirlenmiştir. Akabinde ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için farklı 295 öğretmen adayıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda bir maddenin faktör yükünün .30' un altında olduğu belirlenmiş ve ilgili madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, yapılan analizler neticesinde 56 maddeden ve tek faktörden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yedi ilke, lisans öğrencileri, ölçek geliştirme.

Development of “Seven Principles for Good Educational Environment” Scale for Undergraduate Students

ABSTRACT

This study aims to develop a seven-principle scale for undergraduate students to assess a conducive learning environment. The study was designed based on the exploratory sequential design's

Atıf Bilgisi: İspir, B., Uzun, İ., Okumuş, S., Taşgın, A. ve Şimşek, U. (2025). Lisans öğrencilerine yönelik “iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke” ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 46-67. Doi: 10.48066/kusob.1611456

* Çalışma, SBA-2023-11962 numaralı Araştırma Üniversiteleri projesi kapsamında hazırlanmıştır.

*Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0428-8887

**Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, iremuzunatauni@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9452-4494

***Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6271-8278

**** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, atasgin@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3704-861X

***** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ufuk@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4699-0674

instrument development model, and initially, a pool of 78 items was created by reviewing the existing literature. Subsequently, this pool was presented to 15 expert faculty members and two experts for evaluation. Based on their feedback, the items were classified according to their similarities and differences, ambiguous expressions were simplified, and irrelevant items were removed. Additionally, new items were added to enhance content validity, reducing the total number of items to 57. The scale was then administered to 463 preservice teachers enrolled in various universities, utilizing the snowball sampling method. Exploratory factor analysis revealed that the 57 items clustered under a single sub-dimension, with sufficient factor loadings. Subsequently, confirmatory factor analysis was conducted with a different group of 295 preservice teachers to determine the scale's construct validity, and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated. One item with a factor loading below .30 was identified and removed from the scale. As a result, analyses confirmed that the scale, consisting of 56 items and a single factor, is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Seven principles, undergraduate students, scale development.

Giriş

Günümüzde teknoloji toplumun her kesimini etkilemekte ve bu etkinin en belirgin olduğu alanların başında eğitim gelmektedir (Kırbaş & Bulut, 2024). Gelişen teknolojiye ayak uydurabilen insanların yetiştirilebilmesi açısından eğitim süreçlerindeki değişim önemlidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim ortamlarının çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Zorlu & Zorlu, 2020). Bu kapsamda bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlamasında ve girişimcilik becerilerinin gelişmesinde üniversite eğitiminin yeri yadsınamaz (Okumuş & Doymuş, 2020). Lisans eğitiminin önemi, bu düzeydeki eğitim-öğretim ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için iyi bir planlamayı gerekli kılmaktadır.

Lisans eğitiminde, sınıf ortamlarının çeşitliliğini, kullanılan materyalleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kısıtlayan geleneksel eğitim anlayışının dışında; bilgiyi keşfeden, sorgulayan, yapılandırarak uygulayabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. İlgili ihtiyaçların ve beklentilerin karşılanması için eğitim-öğretim sisteminde davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir paradigma değişikliği yaşanmıştır (Kertil, 2008). Yapılandırmacı çağdaş eğitim sistemine göre, bireylerin yetiştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenmeyi teşvik eden uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Karacil, 2024). Lisans eğitim düzeyindeki öğrencilere, akademik başarılarının yanı sıra sosyal yetenekler, profesyonel yetkinlikler ve problem çözme becerileri gibi yaşam boyu kullanabilecekleri becerilerin kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Bu beceriler, hem bireysel hem de grup olarak öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik eden, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmesini sağlayan yaklaşımlar sayesinde elde edilebilir. Ayrıca öğrenme ortamlarında belirtilen özelliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için geri bildirimler kritik bir öneme sahiptir. Dönütler sayesinde öğrencilerin motive olmaları, hatalarını düzeltmeleri veya öğrendiklerini pekiştirmelerine imkân tanınmaktadır (Kulhavy & Wager, 1993). Bu kapsamda lisans eğitimini iyileştirmeye yönelik birçok çalışma yapılmış ve müfredat değişikliği, öğrenme-öğretme sürecini iyileştirme, öğrenci katılımını teşvik etme, öğretim elemanlarının gelişimini desteklenme, dijital dönüşüm gibi çeşitli öneriler ileri sürülmüştür (Albanbaeva, 2023; Ateş & Yelyeukhan, 2024; Braxton vd., 1998; Chickering & Gamson, 1987; McKeachie, 1986; Özek & Sincer, 2024). Söz konusu öneriler arasında en çok Chickering ve Gamson (1987) tarafından öne sürülen "iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke" kabul görmüştür.

Yedi ilke, eğitim kapsamında beklenen çıktıların elde edilmesi için gerekli sorumluluğun sadece akademisyene ait olmadığını ve bütüncül bir eğitim-öğretim anlayışına ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır. Ayrıca yedi ilke, etkili öğretme ve öğrenmenin temeline vurgu yapması, farklı öğrenci ihtiyaçlarını ele alması, öğrenci katılımını ve motivasyonunu teşvik etmesi nedeniyle büyük bir öneme

sahiptir (Chickering & Gamson, 1987). Bu ilkeler ilgisiz öğrenci ve etkisiz öğretim gibi bazı zorlukları çözüme kavuşturarak lisans eğitiminin kalitesinin artırılması için bir çerçeve sunmaktadır. Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen ve yüz yüze öğretimdeki kaliteyi artırmayı amaçlayan yedi ilke şunlardır: Öğrenci-fakülte etkileşimi, öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme, anlık geribildirimler, görevleri zamanında yapma, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ve farklı yetenek ile öğrenme stillerine karşı toleranslı olma.

Öğrenci-Fakülte Etkileşimi

Fakülte, öğrencilerle ilişki kurarak öğrenmeye teşvik eden, yapısal eşitsizlikleri ve bağlamsal zorlukları dengelemede büyük önemi bulunan bir kanal görevi üstlenmektedir (Guzzardo vd., 2021). Bu bağlamda öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi lisans öğrencisinin gelişimini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirmektedir (Choi & Kim, 2021). Fakat öğrencilerin üniversite hayatlarında yaşadıkları önemli problemlerden birinin akademisyenler, arkadaşları ve diğer fakülte çalışanları ile olan iletişim sıkıntısının olduğu dile getirilmektedir. Alanyazında öğrenci-öğretim üyesi etkileşimlerinin öğrenci başarısı üzerindeki önemine vurgu sıkça yapılmaktadır (Guzzardo vd., 2021; Cuseo, 2018; Kim & Lundberg, 2016). Ders içinde ve dışındaki bu etkileşimlerin, öğrencilerin başarıları dışında motivasyon ve derse katılım üzerinde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Chickering & Gamson, 1987; Komarraju vd., 2010; Snijders vd., 2022; Wang, 2024). Sınıf içerisindeki etkileşim sonucunda öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerini önemseydiğini düşünmekte ve süreç içerisinde daha aktif bir katılım sergilemektedirler (Bardorfer, 2024; Benson vd., 2005). Öğretim üyelerinin öğrencilere yönelik ilgilerinin artması, öğrencilerin derse devamlılığı konusunda olumlu bir etki oluşturmaktadır (Pascarella & Terenzini, 2005). Bununla birlikte, sınıf içerisindeki olumlu etkileşim, öğrencilerin ders dışında öğretim elemanları ile iletişim kurma ihtimalini artırmaktadır (Dobransky & Frymier, 2004). Öğrencilere sınıf ortamında bazı deneyimlerin kazandırılması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerle sınıf dışında da iletişim kurularak onların hayata hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğrenci ile fakülte arasında kurulan kaliteli ve doğru bir etkileşimin, lisans öğrencilerin eğitim beklentilerinin karşılanması noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir (Bishoff, 2010). Öğretim üyelerinin öğrencilerle daha fazla ve etkili vakit geçirmeleri öğrencilerin vakitlerini boşa harcamalarının önüne geçerek daha etkili çalışmalarını sağlamaktadır. Ek olarak bu durum, öğrencilere öğretim üyelerinin deneyimlerinden faydalanma olanağı sunmaktadır.

Öğrenciler Arası İşbirliği

Chickering ve Gamson'a (1987) göre öğrenme, bireysel gerçekleştirilen çalışmalardan ziyade işbirliği içerisinde yapılan çalışmalarda daha fazla artmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmesi açısından akranları ile etkileşim içerisinde bulunabilecekleri ortamların oluşturulduğu yöntemlerin etkili olduğu söylenmektedir (Bishoff, 2010). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin bilgilerin kalıcılığını artırdığını göstermektedir. Grupla işbirliği içerisinde çalışan öğrencilerin birbirlerine sorular yöneltmeleri, bu sorulara cevaplar bulmaları ve kendi fikirlerini daha özgürce ifade edebilmeleri, kavramların daha derinlemesine öğrenilmesine imkân vermektedir (Doymuş, 2007). Dahası öğrencilerin akranları ile birebir etkileşim içinde olmalarını sağlamak, öğrencilerin akademik motivasyonunu ve derse karşı tutumlarını değiştirmede etkili bir yöntem olarak öne sürülmektedir (Bishoff, 2010; Loes, 2022).

Aktif Öğrenme

Yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini iyileştirmeye yönelik çalışmalar doğrultusunda bilginin doğrudan iletildiği mevcut öğretim yöntemlerini kullanmaktan vazgeçip (Dancy vd., 2016) öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayan, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanımının ön plana çıkarılmasına özen gösterilmelidir (Prince, 2004). Böylece öğrencilerin derse

karşı tutumlarında ve bilişsel becerilerinde olumlu artışların gerçekleşeceği öngörülmektedir (Bonwell & Eison, 1991). Dolayısıyla bu yöndeki beklentilerin karşılanmasında etkili olabilecek yöntemlerin başında aktif öğrenme gelmektedir. Aktif öğrenme, öğretim elemanlarının yaptığı çeşitli uygulamalar sonucunda öğrenci merkezli eğitimi temel alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Cherney, 2011). Başka bir ifade ile aktif öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine dahil ederek ders materyallerinin daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik etmekte ve problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği gibi temel becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Tursunova, 2024). Sonuç olarak öğrenciler, süreç içerisinde aktif rol oynayarak bireysel bir şekilde öğrenimini gerçekleştirmektedir. Öğretim üyeleri ise bu süreçte rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumunda yer almaktadır (Çavdar & Doymuş, 2016; Deed & Edwards, 2011; Kalem & Fer, 2003). Bütün bu görüşler çerçevesinde, lisans eğitiminde öğrencilerin aktif bir konumda bulunmasını sağlayan öğretim yöntem, model ve tekniklerinin uygulanmasının öğrenme süreçleri açısından büyük önem arz ettiği Chickering ve Gamson (1987) tarafından ifade edilmektedir.

Anlık Geri Bildirimler

Geri bildirim, eğitim-öğretim süreçlerinin hem işleyişine hem de verimliliğine etki eden en önemli ölçme-değerlendirme uygulamasıdır (Göçer, 2019). Bunun yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin sergilemiş olduğu performans ile hedeflenen performans arasındaki fark olarak tanımlanan geri bildirimler ölçme değerlendirme dışında öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde ele alınmaktadır (Özalp & Kaymakçı, 2022). Geri bildirimler, başarıya giden yolda hem eksikleri tamamlamak ve düzeltilmesi gereken tarafları düzeltmek hem de doğru bir şekilde gerçekleşen öğrenmeleri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Hattie, 2012). Öğrencilerin hatalarından dersler çıkararak başarıya ulaşmalarını sağlamada ve daha fazla çaba göstermeleri için motive edilebilmelerinde geri bildirimin etkili bir yol olduğu belirtilmektedir (Özalp & Kaymakçı, 2022). Ayrıca öğrencilerin sınıf içinde aktif katılım sergilemelerinde geri bildirim önemli bir yere sahiptir (Çalışkan, 1999). Chickering ve Gamson (1987), lisans düzeyinde verilen eğitimin kalitesini artırmada anında dönüt verilmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Yani öğrencilerin dönem başında seviyelerinin tespit edilip dönem içerisinde ona yönelik uygulamalar yapılmasında, süreç içerisinde olumsuzlukların tespit edilmesinde, dönem sonunda ne düzeyde öğrenme gerçekleştiğinin belirlenmesinde geri bildirimler önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle dönütlerin dikkatli ve düzenli bir şekilde verilmesi öğretimin etkililiği açısından büyük önem arz etmektedir.

Görevleri Zamanında Yapma

Öğrenme ortamlarında, öğrencilerin verilen görevi zamanında yapmaları gerektiğini bilmeleri çok önemlidir. Çünkü zaman sınırlı bir kaynak olup öğrencilerin bu kaynağı etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Zamanı etkili kullanan öğrenciler, daha planlı bir şekilde çalışarak kişisel hedeflerine ulaşabilmek için gereken davranışları sergileme becerisi olan öz disiplini kazanırlar. Bilindiği üzere bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için irdelenen konu üzerinde belirli bir süre harcanması gerekmektedir. Ancak öğrenciler öğrenme süreci kapsamında etkili zaman yönetimini planlayarak uygulayabilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Zaman yönetimi sayesinde, öğrenciler etkili öğrenme ve eğiticiler ise etkili öğretim gerçekleştirirler. Dolayısıyla zaman yönetimi hem öğrenci hem de eğitmen açısından önemlidir (Chickering & Gamson, 1987).

Üst Düzey Ulaşılabilir Beklentilere Cevap Verme

Lisans eğitimi kapsamında öğrenciler okul içinde veya dışında, öğretim üyelerinin farklılıklarından kaynaklanan uyum problemi veya geleceğe yönelik plan yapma, kaygılarını gidermeye yönelik ihtiyaçlar gibi bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca öğrenciler, en önemli hedefin ders geçmek olduğu bir sistemde, eğitimin faydalı olan yönlerinden yararlanamamaktadır. Eğitim-öğretim

sürecinde öğrencilerin beklentilerini artırmak, başarılarını sağlamak anlamına gelmektedir. Öyle ki öğretmen öğrencilerine karşı olan beklentilerini yüksek tutarsa öğrencilerde bu beklentiler karşılayabilmek için daha fazla çalışarak başarı düzeylerini artıracaklardır (Çavdar & Doymuş, 2016).

Farklı Yetenek ve Öğrenme Stillerine Karşı Toleranslı Olma

Öğrenciler yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, yaşamışlıklar ve hazırbulunuşluluk bakımından farklılık göstermektedirler (Çavdar & Doymuş, 2016). Dolayısıyla sınıfa giren bir öğretim üyesi karşısında farklı özelliklere ve öğrenme kabiliyetine sahip öğrenci profili olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Farklı öğrenci profilinin bulunduğu ortamda tek bir öğretim yöntem ve tekniği ile başarılı bir öğretimin gerçekleştirilemeyeceğinin farkında olunmalıdır (Chickering & Gamson, 1987). Fakat öğrencilerdeki bu farklılığın öğretim süreci kapsamında kendini göstermesi beklenen bir durum iken öğretim elemanları için farklılıklar karşısında esnek davranış gösterebilmek büyük bir sorundur. Böyle bir problem, öğrencilerin derse katılımlarına engel oluşturmakta ve öğrencilerin pasif konumda kalmalarına neden olmaktadır (Uğraş & Çil, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin aktif rol alabilecekleri, öğretim ortamlarında yeteneklerini sergileyebilecekleri ve beklentilerini karşılayabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak böyle öğrenme ortamlarının oluşturulması çok kolay olmayıp çaba gösterilmesi gerekmektedir (Chickering & Gamson, 1987). Çünkü öğrenme ortamlarının bu şekilde düzenlenmesi sonucunda daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği bilinen bir husustur.

Alanyazında, kaliteli bir eğitim anlayışı için temel oluşturan yedi ilke özellikle çevrimiçi eğitim ve dijital uygulamalarla ilişkilendirilmektedir (Bangert, 2004; Baniomar, 2022; Batts, 2005; Benning & Davis, 2023; Gonda vd., 2018; Hampton vd., 2023; Hathaway, 2014; Johnson, 2014; Kontos, 2015; LeGary Jr, 2023; Mukawa, 2006; Stephenson & Kelani, 2024; Tanis, 2020; Winegar, 2000; Zhang & Zhu, 2020). Bağrıaçık ve Banyard (2020), uzaktan eğitim kapsamında öğrenci katılımını araştıran çalışmalarında öğretim kalitesini artıran yedi ilkenin önemine vurgu yapmıştır. Buna rağmen araştırmacılar bu yedi ilkeye ilave olacak altı yeni bileşen eklenmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve eğitimin kalitesini artıran bir yaklaşım olan harmanlanmış öğrenme sürecinde tercih edilen yedi ilkeye yönelik çalışmalar da mevcuttur (Karoğlu vd., 2014; Sowan, & Jenkins, 2013). Ancak bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Yedi ilke, yükseköğretimde nitelikli eğitim için gerekli olan uygulamaları belirlemek amacıyla ortaya atılmıştır. Bu nedenle lisans düzeyinde yoğun olarak çalışılmıştır (Alyar & Doymuş, 2022; Bangert, 2004; Batts, 2005; Cousins, 2012; Crews vd., 2015; Çakıroğlu, 2014; Demirel, 2010; Legg, vd., 2020; Luo vd., 2017; Sowan & Jenkins, 2013; Taylor, vd., 2020; Zorlu & Zorlu, 2020). Ayrıca lisans düzeyindeki eğitimi iyileştirmeyi temel alan yedi ilkeye yönelik olarak örneklemi öğretmen ve öğretim üyesi olan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Aydoğdu, 2012; Bishoff, 2010; Collard, 2009; Gün, 2022; Okumuş vd., 2013a; Öztürk vd., 2013; Tirrell, 2009; Turhan, 2020; Yılar vd., 2015). Bu çalışma kapsamında eş zamanlı olarak toplanan bulgular sonucunda yedi ilkenin bazı boyutlarında akademisyen ve öğrencilerin görüşleri arasında uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir (Naborsa & Zientek, 2021). Ancak genel olarak yedi ilke kapsamında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda yedi ilkenin etkili bir şekilde uygulandığı ve olumlu tutumların olduğu görülmüştür (Hein, 2010; Okumuş vd., 2013b; Tirrell, 2009). Çok sayıda çalışmada belirtilen olumlu algıların yanı sıra olumsuz sonuçların da olduğu ifade edilmektedir (Winegar, 2000, Tirrell, 2009). Bu kapsamda sınıf içi uygulamaların değerlendirileceği ve öğrencilerin, öğretim üyelerinin, öğretmenlerin görüşlerinin alınabileceği sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır (Bangert, 2004; Çakıroğlu, 2014; Jabar & Albion, 2016; Uğraş & Çil, 2014; Younies, vd., 2016; Zhang & Zhu, 2020). Örneğin Uğraş ve Çil (2014), Chickering ve Gamson (1989) tarafından lisans düzeyi için geliştirilen envanteri ortaokul düzeyine uygun olacak şekilde uyarlamıştır. Bu çalışmanın yanı sıra araştırmalarda öğrenme süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek amacıyla yedi ilkeyi temel alarak anketler geliştirilmiş ve bu ilkelerin çeşitli öğrenme ortamlarındaki uygulanabilirliği

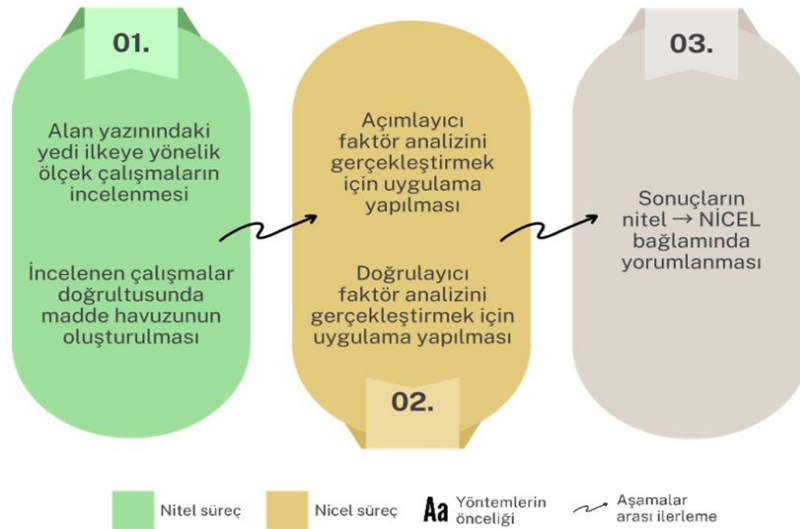
araştırılmıştır. Zhang ve Zhu (2020), öğrencilerin harmanlanmış öğrenme algısını geleneksel öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ile karşılaştırmak, özellikle lisans eğitiminde iyi uygulamaya ilişkin yedi ilkenin bu farklı öğrenme ortamlarında ne kadar iyi uygulandığını değerlendirmek amacıyla bir anket geliştirmişlerdir. Öte yandan Çakıroğlu (2014) ile Jabar ve Albion (2016), uzaktan eğitim bağlamında bu ilkelerin etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için bir anket hazırlamışlardır. Younies ve diğerleri (2016) ise yedi ilke üzerinden öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair algılarını ölçmeyi hedefleyen bir anket çalışması yapmışlardır. Benzer şekilde Bangert (2004) çevrimiçi öğretimin kalitesini değerlendirmek için yapılandırmacı öğretim uygulamalarına odaklanan bir anket kullanmıştır. Tüm bu çalışmalarda, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin algılarının belirlenmesi ve öğretim stratejilerinin etkililiğinin ölçülmesi amacı güdülmüş olup anketler, farklı eğitim bağamlarında "İyi Uygulamanın Yedi İlkesi'nin" ne ölçüde etkin bir şekilde uygulandığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Ancak anketlerde, geniş ve genel veri toplama amaçladığından geçerlik ve güvenilirlikleri ölçeklere göre daha esnektir. Ölçekler daha sistematik ve yapılandırılmış olduklarından geçerlik ve güvenilirlik açısından daha yüksek standartlara sahiptir. Fakat "İyi Uygulamanın Yedi İlkesi" kapsamında yapılan çalışmalarda genellikle anket kullanıldığı, ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmadığı görülmektedir. Anketler, genel veri toplama araçları olarak önemli bilgiler sunabilmesine rağmen, "İyi Uygulamanın Yedi İlkesi" gibi belirli bir yapıyı sistematik ve derinlemesine ölçmek için yeterli olmayabilir. Bu bağlamda iyi bir öğrenme ortamı için lisans düzeyi öğrencilerine yönelik geliştirilen yedi ilke ölçeğinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma keşfedici sıralı desenin araç geliştirme modeline göre tasarlanmıştır. Keşfedici sıralı desen, bir olguyu keşfetmek için önce nitel verilerin toplanması ve ardından nitel verilerde bulunan ilişkileri açıklamak için nicel verilerin toplanması sürecini içermektedir (Creswell, 2012, s.544). Çalışmada bir ölçeğin tasarlanması ve daha sonra bunun test edilmesi amaçlandığı için keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Buradan hareketle, öncelikle nitel aşama yürütülmüş, ardından nicel aşamayla ölçeğin geliştirilme aşaması gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın nitel aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik sistematik bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntemi kullanan araştırmacılar genellikle çalışmalarının bir parçası olarak önceki alanyazını gözden geçirmekte ve ulaştıkları bilgileri raporlarına dâhil etmektedirler (Bowen, 2009). Diğer taraftan, çalışmanın nicel aşaması tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Tarama yönteminde kişilerin belirli bir konuya yönelik düşünce, tutum ve alışkanlıklarını tespit ederek bunların özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 393; Gay vd., 2012, s. 184; McMillan ve Schumacher, 2010, s. 253). Çalışmada takip edilecek tüm aşamaların sembolik gösterimi, Cresswell ve Plano-Clark'ın (2011) oluşturduğu keşfedici sıralı desen şeması dikkate alınarak Şekil 1'de aktarılmıştır.



Şekil 1. Çalışmada takip edilecek tüm aşamalar

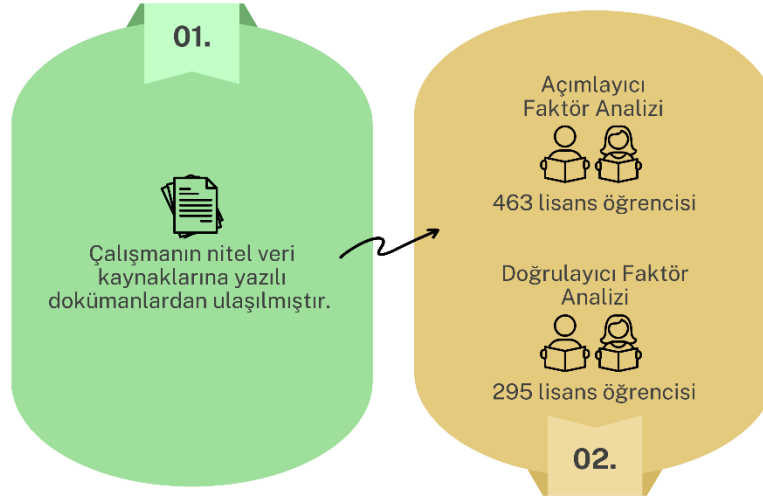
Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel veri kaynakları yazılı dokümanlardan elde edilmiştir. İlgili dokümanlara “yedi ilke” ve “seven principles” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama sonucu ulaşılmış ve alanyazındaki benzer çalışmalar ile yedi ilkeye yönelik farklı anketler incelenmiştir. Benzer şekilde, nicel örneklemin belirlenmesi için sistematik bir süreç izlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Dolayısıyla çalışma 2024 yılının ilk döneminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili örnekleme yöntemi, ilk aşamada çalışmaya seçilen katılımcıların yardımıyla diğer katılımcılara ulaşılmasını içermektedir (Cohen vd., 2007; Goodman, 1961). Gönüllülük esasına göre yürütülen bu süreçte öncelikle araştırmacılar ulaşabildikleri kişilere Google Formlar üzerinden ölçeği doldurtmuş ve bu katılımcılar bahsi geçen ölçeği tanıdıklarına göndermişlerdir. Ardından bu katılımcıların da ölçeği farklı kişilere göndermeleri istenmiştir. Buradan hareketle, çalışmanın hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri için madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Çünkü alanyazında örneklem sayısının minimum 100 kişiden oluşması ve her bir değişkenin en az beş katı örnekleme ulaşılması gerektiği öne sürülmektedir (Aziz, 2008; Bryman ve Cramer, 2005). Böylece açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için 463 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi için aynı evrende 295 öğrenciye ölçek uygulaması yapılmıştır. Her iki uygulama sürecinde ulaşılan örnekleme ait cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ulaşılan örnekleme ait bilgiler

	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi						
	Erkek	Kadın	Hazırlık	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf
AFA	145	318	18	128	116	68	111	15	7
DFA	82	213	1	85	82	54	71	1	1

Tablo incelendiğinde iki uygulama sürecinde de kadın öğrenci sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf düzeyine göre hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri için birinci ve ikinci sınıflardan daha fazla öğrenci katılım göstermiştir. Diğer bir deyişle, her iki grupta üst sınıflara geçildikçe öğrenci sayısı azalmıştır. Özellikle hazırlık sınıfı, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılım oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışma gruplarına ait genel bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışma grubuna ait genel bilgiler

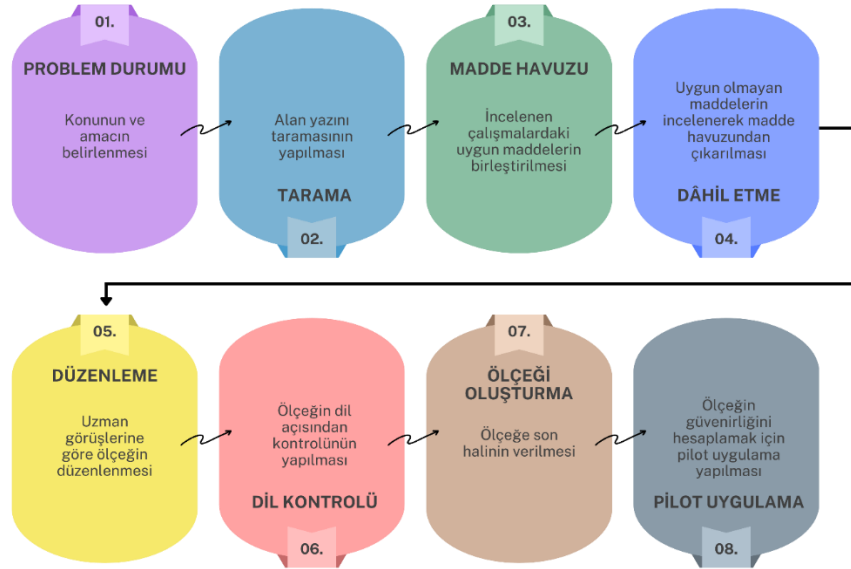
Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, lisans düzeyindeki eğitim ortamının kalitesini belirlemek için 56 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılarak yedi ilke çerçevesinde belirlenen maddeler incelenmiştir. Maddelerin seçimi ve Türkçeye çevrilmesi aşamasında bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda maddeler öncelikle öğretim üyelerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Ardından değişiklik yapılarak maddeler lisans öğrencilerine uyarlanmıştır. Böylece her bir ilkeyi kapsayan en az 10 madde olmak üzere toplam 78 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bahsi geçen maddeler alanında uzman 15 öğretim üyesi ile 2 uzmanın görüş ve önerilerine sunulmuştur. Bu kapsamda belirtilen maddeler benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca yanlış anlaşılabilir bazı maddeler sadeleştirilmiş, bazıları ise ölçeğin amacını kapsamadığından dolayı madde havuzundan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kapsam geçerliğini artırmak amacıyla ölçeğe yeni maddeler eklenmiş ve sonuç olarak madde sayısı 57'ye düşmüştür. Uzman görüşlerinden sonra bir dil uzmanına başvurularak ölçek üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Akabinde ölçek 20 kişiye sunularak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek, beş dereceli Likert türünde hazırlanmıştır (1=hiçbir zaman; 2=nadiren; 3=genellikle; 4=sık; 5=çok sık). İlgili ölçek son durumda 56 olumlu maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ancak bu ölçekte yer alan maddelerin aşağıda yer alan ilkeleri kapsadığı düşünülmektedir.

1. İyi bir öğrenme ortamı öğrenci-öğretim elemanları arasındaki etkili iletişimi teşvik eder.
2. İyi bir öğrenme ortamı öğrenciler arasındaki işbirliğini sağlar.
3. İyi bir öğrenme ortamı aktif öğrenmeyi teşvik eder.
4. İyi bir öğrenme ortamında anında ve doğru dönütler elde edilir.
5. İyi bir öğrenme ortamı bir görevi zamanında yapmanın veya bir konuyu zamanında öğrenmenin önemi vurgular.
6. İyi bir öğrenme ortamı üst düzey beklentilere cevap verir.
7. İyi bir öğrenme ortamı farklı yetenek ve öğrenme yöntemlerine karşı toleranslıdır.

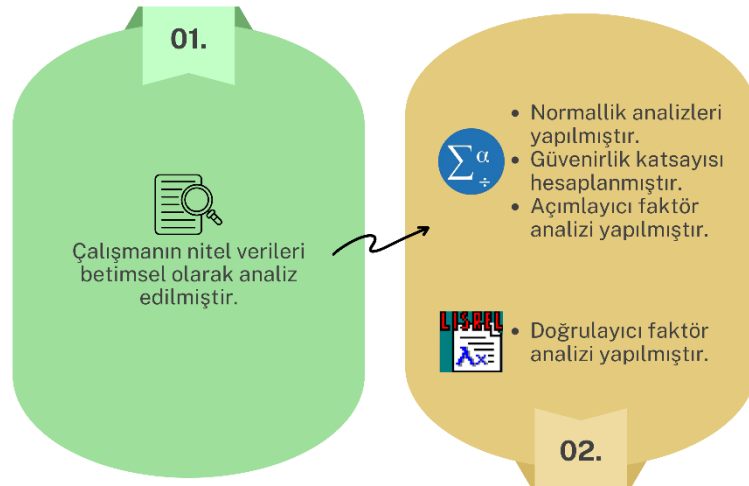
Katılımcıların ölçekten alabileceği en yüksek puan 280, en düşük puan ise 56'dır. Alınan puanlar, lisans düzeyindeki eğitim ortamının kalitesinin belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılacaktır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde izlenen tüm aşamalar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde izlenen aşamalar

Verilerin Analizi

Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken ulaşılan dokümanlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin geliştirilme sürecinde elde edilen nicel veriler geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için SPSS programına aktarılmıştır. SPSS programıyla öncelikle toplam madde puanı üzerinden normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Ancak tek tek maddelerin normalliği de incelenmiş ve tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, ölçek verilerinin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir (George & Mallery, 2010). Ardından çalışmanın örneklem büyüklüğü gözden geçirilmiş, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlet analizleri yapılmıştır. Akabinde açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. İlgili faktör yapısının lisans öğrencileri için yapı geçerliğini saptamak amacıyla LISREL programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri analiz sürecinde gerçekleştirilen işlemler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Veri analiz sürecinde gerçekleştirilen işlemler

Verilerin Entegrasyonu ve Kalite Göstergeleri

Çalışma karma yönteme göre tasarlandığından dolayı iki farklı düzeyde veriler bütünleştirilmiştir. Bu kapsamda desenler düzeyinde keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Bir veri seti diğer veri setinin toplanmasını yönlendirdiği için yöntemler düzeyinde inşa etme stratejisinden yararlanılmıştır. Öte yandan, çalışmanın karma yönteme uygunluğunu ve kalitesini değerlendirmek için Hiroso ve Cresswell'in (2023) sunduğu ölçütlerden bazıları dikkate alınmıştır. İfade edilen ölçütlerden hareketle çalışmada karma yöntem araştırmasının kullanım nedenine yönelik bir gerekçe yazılmıştır. Ayrıca çalışmada ele alınan karma yöntem deseni belirtilmiş ve ilgili desene yönelik bir sembolik gösterim yapılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Yedi ilkeye yönelik öğrenci ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için veriler üzerinde öncelikle KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır (Tablo 2). KMO testi sonucunun .99 olması örneklemin yeterli olduğunu, Bartlett testi sonucunda elde edilen katsayının istatistiksel olarak anlamlı bulunması ($\chi^2=32765.32$; $df=1596$; $p=.00$) verilerle faktör analizi yapılabileceğine işaret etmektedir (Kaiser, 1974, s.35). Diğer bir ifadeyle, 57 maddelik ölçek ile faktör analizi yapılabileceği ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Oklin ve Bartlett testlerinden elde edilen veriler

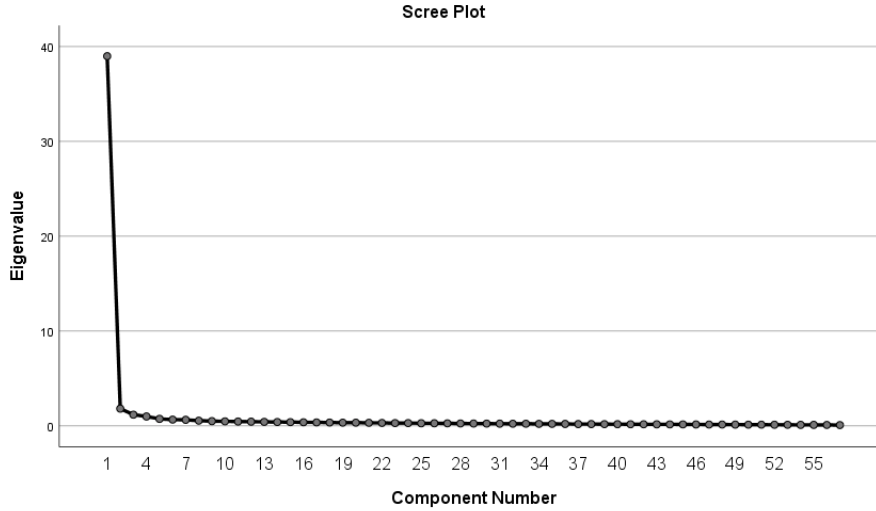
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.988
	32765.322
Bartlett's Test of Sphericity	1596
	.000

Buradan hareketle, kesim noktası .40 alınarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Seçer, 2018). Sonuç olarak, ölçekte özdeğeri 1'den büyük 3 faktör olduğu görülmüş ve ölçekte yer alan 57 maddenin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ancak döndürülmemiş sonuçlar için özdeğerler ve faktör yükleri bir arada dikkate alındığında birinci (%68.39) ve ikinci (%3.18) özdeğer arasındaki farka dayanarak ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir (Aksu vd., 2017, s.56). Buradan hareketle elde edilen veriler ile ölçeğin faktör yapısını açıklayan özdeğerler ve yüklenme oranları Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3. Açımlayıcı faktör analizine göre ortaya çıkan faktör yapısına ilişkin veriler

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	38,981	68,389	68,389

Benzer şekilde, ölçekte ifade edilen faktör sayısına yönelik Scree Plot grafiğinde kırılma noktası bir faktöre işaret etmektedir (Şekil 5). Dolayısıyla Tablo 3'e bakılarak tek faktörlü yapının ölçeğin %68.39'unu açıkladığı görülmektedir. İlgili değer, %40'tan büyük olduğundan ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğu çıkarımı yapılabilir (Tavşancıl, 2014).



Şekil 5. Scree plot grafiği

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ancak uyum indekslerine ait değerlerden RMSEA'nın kabul edilebilir sınırlarda olmadığı görülmüştür. Bu nedenle modifikasyon önerileri incelenmiştir. Bu kapsamda 4 ile 5, 33 ile 34 ve 56 ile 57. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Yeni durumda RMSEA katsayısı kabul edilebilir bir değer (.08) almıştır. Ardından faktör yük değerlerini incelemek için Standardized Solution menüsü gözden geçirilmiştir. İlgili işlem sonucunda 32. maddenin .30'un altında olduğu tespit edilmiş ve bu madde ölçekten çıkarılarak doğrulayıcı faktör analizi 56 madde üzerinden yeniden yapılmıştır (Seçer, 2018, s. 98). Son durumda t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uyum indekslerine ait değerler ($\chi^2/sd = 4.19$; NFI= .97; NNFI= .98; CFI= .98; IFI= .98; RFI= .97; RMR= .06; SRMR= .05; RMSEA= .08) ölçeğin bu araştırmanın örneklemini için geçerli olabileceğini göstermektedir. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler; alanyazında genel olarak kabul gören ve mükemmel veya kabul edilebilir şeklinde belirlenen ölçütlere göre (Tablo 4) değerlendirilmiştir (Meydan & Şeşen, 2015; s. 37; Schermelleh-Engel vd., 2003).

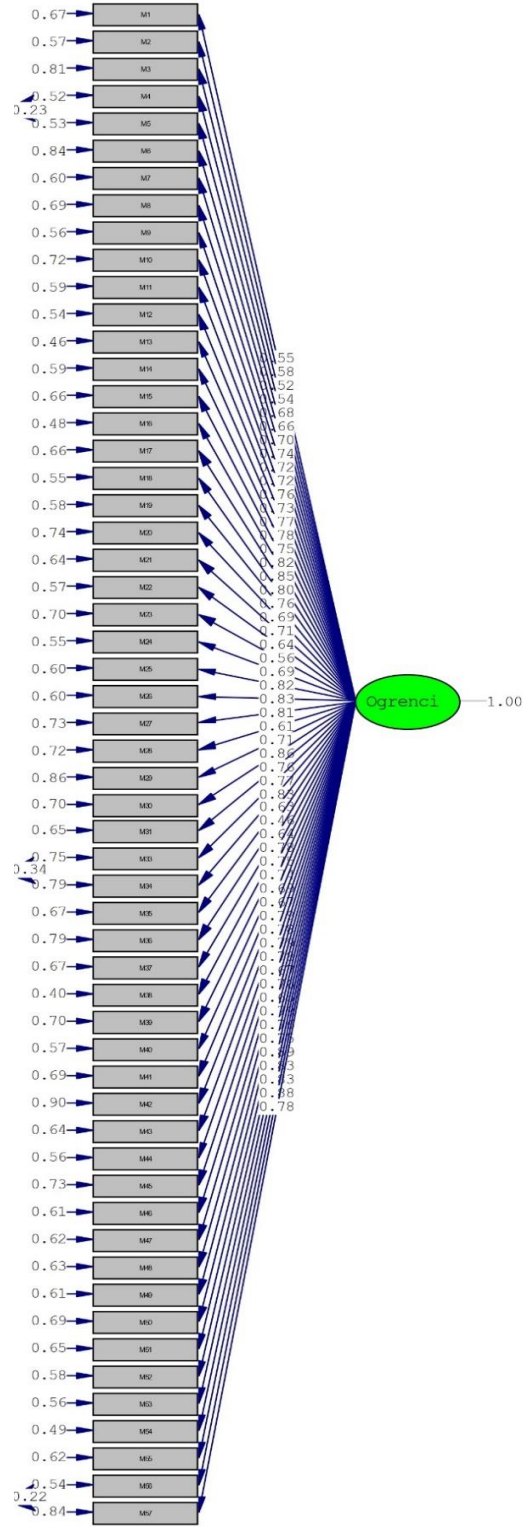
Tablo 4. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin genel olarak kabul gören değerler

Uyum İyiliği İndeksleri	Mükemmel (M)	Kabul Edilebilir (K)
χ^2/sd	$x \leq 3$	$3 < x \leq 5$
RMSEA	$x \leq .05$	$.05 < x \leq .08$
RMR*	$x \leq .05$	$.05 < x \leq .08$
SRMR	$x \leq .05$	$.05 < x \leq .10$
CFI	$x \geq .97$	$.97 > x \geq .95$
NFI	$x \geq .95$	$x \geq .90$
NNFI	$x \geq .97$	$.97 > x \geq .95$

*Bu değer, Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından yazılan kaynakta yer almadığı için Meydan ve Şeşen'den (2015) alınmıştır.

Tabloya göre NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI ve SRMR'nin mükemmel; χ^2/sd , RMSEA ve RMR'nin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, analizler sonucunda, ölçek maddelerine ait katsayıların .32 altında olmadığı ve faktör yüklerinin .46 ile .77 arasında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .98 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, 56 maddeden oluşan ölçeğin son şekline yönelik gerçekleştirilen iki yarı güvenirlik analizi sonucunda, Spearman-Brown korelasyon sonucu ($r = .93$) ile Guttman Split Half

Coefficient sonucunun ($r = .93$) uygun değerleri içerdiği ve iki yarıya ilişkin güvenilirlik katsayılarının (1. kısım = .96; 2. kısım = .95) istenilen düzeylerde olduğu söylenebilir (Seçer, 2018, s. 27). Bu verilerden hareketle 56 maddeyle doğrulanan ölçeğin güvenilir olduğu çıkarımı yapılabilir. İlgili ölçeğe yönelik gerçekleştirilen path diyagramı Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Yedi ilkeye yönelik öğrenci ölçeğine ait path diyagramı

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yedi ilke kapsamında lisans düzeyi öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması yapılarak yedi ilkenin her bir boyutunu kapsayacak şekilde bir madde havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu alanında uzman kişilerin ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuş gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak kapsam, dil ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ardından ölçek küçük bir gruba pilot olarak uygulanmış ve son şekli verilmiştir. Geliştirilen Yedi İlkeye Yönelik Öğrenci Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçek olup tek faktörlü ve 56 olumlu maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. İlgili testler doğrultusunda örneklem düzeyinin yeterli olduğuna ve faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir (KMO=.99, Bartlett=32765.322, $p=.00$). Bu doğrultuda ölçeğe ilk olarak AFA yapılmış ve ölçeğin 3 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda özdeğerler ve faktör yükleri incelenerek ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ardından ulaşılan faktör yapısının ölçeğin genel varyansının %40'ından büyük kısmını açıklamada yeterli olup olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genel yapısının 57 maddelik tek faktörlü yapıda olduğu ve bu faktörün ölçeğin genel varyansının %68.39'unu açıklayabildiği tespit edilmiştir. Faktör yük dağılımı belirlenirken kesim noktası .40 olarak alınmıştır.

AFA ile elde edilen yapıya DFA uygulayarak model uyumu incelenmiştir. AFA ile elde edilen faktörler ve bu faktörler ait olan maddeler arasında uyum olduğu DFA ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda uyum iyiliği indekslerine ilişkin elde edilen değerlerin mükemmel (NFI= .97; NNFI= .98; CFI= .98; IFI=.98; RFI= .97; SRMR= .05) ve kabul edilebilir ($\chi^2/sd= 4.19$; RMSEA= .08; RMR= .06) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan yedi İlkeye Yönelik Öğrenci Ölçeği'nin iç tutarlılık kapsamındaki güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin son derece iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ölçek, lisans düzeyindeki öğrencilerinden toplanan verilerle geliştirilmiştir. Ancak, ölçeğin ortaöğretim veya lisansüstü gibi diğer eğitim düzeylerinde uygulanabilirliğini araştırmak için bu kademelerde çalışmalar yapılabilir. Böylece, yedi ilkenin öğrenme süreçlerine etkisi hakkında daha kapsamlı bir bakış açısı elde edilebilir. Öte yandan bu ölçek farklı kültürel bağlamlarda test edilebilir ve farklı disiplinlerde uygulanabilirliği araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 23.12.2022 tarihinde gerçekleştirilen 14 numaralı toplantısında alınan 01 karar numarasıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Makalede yazarlar veri toplama aracının geliştirilmesi ve raporlanması aşamalarında eşit katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarların çalışma üzerinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada geliştirilen ölçek, SBA-2023-11962 numaralı Araştırma Üniversiteleri projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunun için Yükseköğretim Kurulu ve Atatürk Üniversitesi'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları. [Structural equation modeling applications with exploratory and confirmatory factor analysis]*. Detay.
- Albanbaeva, D. D. (2023). Yükseköğretim kurumlarında eğitim kalitesinin pedagojik izlenmesi sürecinin düzenlenmesi işlev ve ilkeleri. *Trk Dergisi*, 4(1), 67-77.
- Alyar, M., & Doymuş, K. (2022). The impact of animations, models, and seven principles applied together with cooperative learning on conceptual understanding of chemistry. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1128-1171. <https://doi.org/10.14812/-cuefd.1029854>
- Ateş, H., & Yelyeukhan, A. (2024). Eğitimin içeriği ve öğretim yöntemlerinin ingilizce eğitiminin kalitesine etkisi: Moğolistan Devlet okulları örneğinde bir araştırma. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 47-61. <https://doi.org/10.52539/mad.1443805>
- Aydoğdu, S. (2012). *Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (4. baskı). Nobel.
- Bağrıaçık, A. Y., & Banyard, P. (2020). Engagement in distance education settings: A trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 101-112. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362>
- Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating online teaching. *Internet and Higher Education*, 7, 217-232. <https://doi.org/10.1016/-j.iheduc.-2004.06.003>
- Baniomar, K. A. (2022). The impact of the shift to distance learning on the seven principles of good practices in university education in light of the COVID-19 pandemic. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(5), 1533-1548. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7218>
- Bardorfer, A. (2024). Fostering students' active participation in higher education: The role of teacher-student rapport. *Athens Journal of Education*, 11(3), 227-246. <https://doi.org/10.30958/aje.11-3-4>
- Batts, D. L. (2005). *Perceived agreement between student and instructor on the use of the seven principles for good practice in undergraduate education in online courses* (Doctoral Dissertation). East Carolina University, USA.
- Benning, I., & Davis, E. K. (2023). Graduate students' experiences and evaluation of online instruction. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100597. <https://doi.org/10.1016/-j.ssaho.2023.100597>
- Benson, T. A., Cohen, A. L., & Buskist, W. (2005). Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes. *Teaching of Psychology*, 32(4), 237-239.

- Bishoff, J. P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors*. Doctoral Thesis. USA: University of West Virginia.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Georgetown University.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braxton, J. M., Olsen, D., & Simmons, A. (1998). Affinity disciplines and the use of principles of good practice for undergraduate education. *Research in Higher Education*, 39, 299-318. <https://doi.org/10.1023/A:1018729101473>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. Psychology. <https://doi.org/10.4324/9780203498187>
- Cherney, I. D. (2011). Active learning. In (R. L. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B. C. Beins, K. D. Keith & B. F. Peden, Eds.), *Promoting student engagement* (ss. 150-156).
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3, 7.
- Choi, B. K., & Kim, M. S. (2021). The student-faculty interaction beyond the formal curriculum in South Korea. *Higher Education Quarterly*, 75(1), 35-50. <https://doi.org/10.1111/hequ.12261>
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Collard, T. Y. (2009). *An investigation of the use and implementation of the seven principles for good practice in undergraduate education*. Doctoral Thesis. USA: Union University School of Education.
- Cousins, C. L. (2012). *A case study of community college students' perceptions of linked courses instructors' use of Chickering and Gamson's (1987)*. ProQuest LLC.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Crews, T. B., Wilkinson, K., & Neill, J.K. (2015). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students success. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 87-103.
- Cuseo, J. (2018). Student-faculty engagement: Student-faculty engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 87-97. <https://doi.org/10.1002/tl.20294>
- Çakıroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to seven principles of good practice. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-19. <https://doi.org/10.15700/201412071201>
- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede, geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çavdar, O., & Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 441-466.
- Dancy, M., Henderson, C., & Turpen, C. (2016). How faculty learn about and implement research-based instructional strategies: The case of peer instruction. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010110. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010110>
- Deed, C., & Edwards, A. (2011). Unrestricted student blogging: Implications for active learning in a virtual text-based environment. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 11-21. <https://doi.org/10.1177/1469787410387725>
- Demirel, T. (2010). *Blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dobrinsky, N. D., & Frymier, A. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/01463370409370193>
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams, *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860. <https://doi.org/10.1021/ed084p1857>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson.
- Gonda, D. E., Luo, J., Wong, Y. L., & Lei, C. U. (2018, December). *Evaluation of developing educational chatbots based on the seven principles for good teaching* [Paper presentation]. 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (pp. 446-453). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615175>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., Gamba, R., Jones-Bey, A., Moore, M. D., Toosi, N. R., & Taylor, S. (2021). The ones that care make all the difference: Perspectives on student-faculty relationships. *Innovative Higher Education*, 46, 41-58. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09522-w>
- Gün, B. (2022). *Viewing emergency remote teaching within the seven principles for good practice framework: Voices from preparatory school EFL instructors* (Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Hampton, D., Hardin-Fanning, F., Culp-Roche, A., Hensley, A., & Wilson, J. L. (2023). Promotion of student engagement through the application of good practices in nursing online

- education. *Nursing Administration Quarterly*, 47(2), E12-E20. <https://doi.org/10.1097/-NAQ.0000000000000556>
- Hathaway, K. L. (2014) An application of the seven principles of good practice to online courses. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1-12.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hein, S. G. (2010). *A comparative study of faculty principles of practice in curricular learning communities and non-curricular learning communities environments*. Doctoral thesis. USA: University of Missouri.
- Hirose, M., & Creswell, J. W. (2023). Applying core quality criteria of mixed methods research to an empirical study. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177/15586898221086346>
- Jabar, S. I., & Albion, P. R. (2016). Assessing the reliability of merging Chickering & Gamson's seven principles for good practice with merrill's different levels of instructional strategy. *Online Learning*, 20(2), 51-74. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.784>
- Johnson, S. (2014). Applying the seven principles of good practice: Technology as a lever in an online research course. *Journal of Interactive Online Learning*. 13(1), 41-50.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Karacıl, M. (2024). Öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde dramanın önemi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-57.
- Karoğlu, A. K., Kiraz, E., & Özden, M. Y. (2014). Good practice principles in an undergraduate blended course design. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırbaş, A., & Bulut, M. (2024). Investigation of the competencies of teacher candidates in using web 2.0 tools. *International Journal on Studies in Education*, 6(3), 413-431. <https://doi.org/10.46328/ijonse.227>
- Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A structural model of the relationship between student-faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education*, 57(3), 288–309. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9387-6>
- Komaraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332–342. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0137>
- Kontos, G. (2015). Practical teaching aids for online classes. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(1), 36-52. <https://doi.org/10.1177/0047239515598518>

- Kulhavy R. W., & Wager W. (1993) Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In (Dempsey J., & Ales G., Eds.) *Interactive instruction and feedback* (ss. 5-20). Educational Technology Publications.
- LeGary Jr, R. (2023). Applying universal design for learning (UDL) principles for building intentional student-faculty relationships in an online graduate program. *Journal of Online Education*, 12(3), 45–68.
- Legg, K., Ellis, R. E., & Hall, C. (2020). Applying the seven principles of good practice: archives in the 21st century university. *Archives and Records*, 41(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/23257962.2020.1728525>
- Loes, C. N. (2022). The effect of collaborative learning on academic motivation. *Teaching & Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.4>
- Luo, C., Hew, T. K. F., Lei C. U., & Oh. E. (2017). *Principle-guided flipped classroom implementation framework for teaching technological contents* [Paper presentation]. In 2017 IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (ss. 449-456), <https://doi.org/10.1109/TALE.2017.8252377>.
- McKeachie, W. J. (1986). *Teaching psychology: Research and experience*. Houghton Mifflin. <https://doi.org/10.1037/10310-005>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları* (2. baskı). Detay.
- Mukawa, T. E. (2006). *Meta-analysis of the effectiveness of online instruction in higher education using Chickering and Gamson's seven principles for good practice* (Doctoral Dissertation). The University of San Francisco, San Francisco.
- Naborsa, A. G., & Zientek, L. (2021). Agreement between students' and their instructors' perceived use of good practices in undergraduate education: Self-reflections in developmental mathematics classrooms. *Boğaziçi University Journal of Education*, 38(1), 87-106. <https://doi.org/10.52597/buje.994872>
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2020). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin altıncı sınıf maddenin tanecikli yapısı ünitesinde uygulanması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 87-110. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.150>
- Okumuş, S., Aydoğdu, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2013a). The views of secondary school and pre-service mathematics teachers about the seven principles for good practice in education. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 197–222. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3211a>
- Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., & Aydoğdu, S. (2013b). İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 493-502.
- Özalp, M. T., & Kaymakçı, S. (2022). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 468-483. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.28>

- Özek, B. Y., & Sincer, S. (2024). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: Çevrimiçi ve hibrit uygulamaların geleneksel eğitim sistemine entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1170-1193. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1426337>
- Öztürk, B., Okumuş, S., Koç, Y., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 102-115. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3211a>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Anı.
- Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H. J., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2022). What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1115-1139. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00549-x>
- Sowan, A. K., & Jenkins, L. S. (2013). Use of the seven principles of effective teaching to design and deliver an interactive hybrid nursing research course. *Nursing Education Perspectives*, 34(5), 315-322. <https://doi.org/10.1097/00024776-201309000-00007>
- Stephenson, S. S., & Kelani, Z. A. (2024). Virtual-togethering principles for mitigating apathy in graduate courses. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 20(1), 6-24.
- Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2319>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Nobel.
- Taylor, R. L., Knorr, K., Ogrodnik, M., & Sinclair, P. (2020). Seven principles for good practice in midterm student feedback. *International Journal for Academic Development*, 25(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1762086>
- Tirrell, T. (2009). *Examining the impact of Chickering's seven principles of good practice on student attrition in online courses in the community college* (Doctoral Dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado.
- Turhan, E. M. (2020). *Chickering ve Gamson'un yedi ilkesinin İngilizce derslerinde uygulanması üzerine öğretmen algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tursunova, M. (2024). Forms and methods of teaching in higher education. *Modern Science and Research*, 3(2), 276-281.

- Uğraş, M., & Çil, E. (2014). Yükseköğretim kurumlarında iyi eğitim için 7 prensip fakülte envanteri isimli ölçeğin türkçeye çevrilmesi ve ortaokul fen eğitimine uyarlanması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 23-36.
- Wang, M. (2024). Linking teaching quality to student engagement: Student faculty interaction as a mediator. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 52(6), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.13131>
- Winegar, M. L. (2000). *An exploration of seven principles for good practice in web-based courses* Doctoral thesis. USA: University of South Dakota.
- Yılar, M. B., Şimşek, U., & Topkaya, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için uygulanan yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 245-260.
- Younies, H., Dhahi, N. A., Hussein, S., Shafiq, A., Fahel, M., & Chehade, S. (2016). Measure of learning process effectiveness at NYIT through the seven principles of good practice. *Innovation Management and Education Excellence Vision 2020: Regional Development to Global Economic Growth*, 269-278.
- Zhang, W., & Zhu, C. (2020). Blended learning as a good practice in ESL courses compared to F2F learning and online learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(1), 64-81. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020010105>
- Zorlu, F., & Zorlu, Y. (2020). Investigation of the effects of a peer-led team learning instructional model (PLTL) in teaching the simple electrical circuits subject on the seven principles for good practice. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 249-266. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.12>

Extended Summary

Introduction

The seven principles argue that the responsibility for achieving the expected educational outcomes does not belong only to the academician and that a holistic understanding of education and training is needed. In addition, the seven principles are important because they emphasize the basis of effective teaching and learning, address different student needs, and encourage student participation and motivation (Chickering & Gamson, 1987). These principles provide a framework for improving the quality of undergraduate education by addressing challenges such as lack of student engagement and ineffective teaching. The seven principles proposed by Chickering and Gamson (1987), which aim to improve the quality of face-to-face teaching, are student-faculty interaction, collaboration among students, active learning, immediate feedback, timeliness of tasks, meeting high attainable expectations, and being tolerant of different abilities and learning styles.

Method

This study was designed according to the instrument development model of the exploratory sequential design. The exploratory sequential design was preferred since the study aims to design and test a scale. In this context, the qualitative, then the quantitative, and the scale development phases were carried out first.

The qualitative data sources of the study were obtained from written documents. The relevant documents were accessed through a search using the keywords 'seven principles' and 'seven principles,' and similar studies in the literature and different questionnaires on the seven principles were analyzed. Similarly, a systematic process was followed to determine the quantitative sample. In this context,

undergraduate students studying at universities in Turkey constituted the population of the study. Therefore, the study was conducted in the first semester of 2024 using the snowball sampling method. Thus, the scale was applied to 463 students for exploratory factor analysis and reliability analyses. In addition, the scale was applied to 295 students in the same population for confirmatory factor analysis.

In this study, a scale consisting of 56 items was developed to determine the quality of the educational environment at the undergraduate level. In this process, the researchers analyzed the items determined within the framework of seven principles by reviewing the literature. Thus, a pool of 78 items was formed, including at least 10 items covering each principle. These items were presented to the opinions and suggestions of 15 academic members and two experts in their fields. In this context, the items were categorized according to their similarities and differences. In addition, some items that could be misunderstood were simplified, and some were removed from the item pool because they did not cover the purpose of the scale. In addition, new items were added to the scale to increase the validity of the content. The scale was prepared on a five-point Likert scale (1=never; 2=rarely; 3=often; 4=often; 5=very often). The final scale consists of 56 positive items and one factor.

The documents accessed while creating the item pool of the scale were analyzed descriptively. On the other hand, the quantitative data obtained during the development of the scale were transferred to the SPSS program for validity and reliability analyses. Firstly, normality analysis was performed on the total item score with the SPSS program. However, the normality of individual items was also analyzed, and it was found that all skewness and kurtosis values were between +2 and -2. From this point of view, the scale data have a normal distribution. Then, the study's sample size was reviewed, and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlet analyses were performed. Subsequently, exploratory factor analysis was conducted to determine the scale's factor structure. Confirmatory factor analysis was performed through the LISREL program to determine the construct validity of the relevant factor structure for undergraduate students.

Since the study was designed using a mixed method, the data were integrated at two levels. In this context, exploratory sequential design was used at the design level. Since one data set directed the collection of the other data set, the construction strategy was utilized at the level of methods. On the other hand, some of the criteria presented by Hirose and Cresswell (2023) were considered to evaluate the study's suitability and quality for the mixed method. A justification for using mixed-method research in the study was written based on the stated criteria. In line with this rationale, quantitative, qualitative, and mixed-method questions were added to the study. In addition, the study's mixed-method design was specified, and a symbolic representation of the relevant design was made.

Conclusion and Recommendations

In this study, an item pool was created to cover each dimension of the seven principles by reviewing the literature. The item pool was submitted to the opinions of experts in the field and a language expert, and necessary arrangements were made in line with the feedback received. Content, language, and face validity were ensured. Then, the scale was piloted with a small group and finalized. The developed Student Scale for the Seven Principles is a five-point Likert-type scale with one factor and 56 positive items.

KMO and Bartlett tests were performed to determine the scale's construct validity. According to these test values, it was concluded that the level of learning was sufficient and suitable for factor analysis (KMO=.99, Bartlett=32765.322, $p=.00$). In this direction, EFA was first applied to the scale, and it was determined that the scale consisted of 3 factors. However, as a result of the analysis made by taking into account the results obtained without rotation, it was concluded that the scale was in a single dimension by examining the eigenvalues and factor loadings. Then, it was determined whether this

factor was sufficient to explain more than 40% of the overall variance of the scale. It was determined that the general structure of the scale was a single factor with 57 items, and this factor could explain 68.39% of the overall variance of the scale. While determining the factor load distribution, the cut-off point was taken as .40.

The model fit was examined by applying CFA to the structure obtained with EFA. CFA confirmed that there was a good fit between the factors obtained by EFA and the items belonging to these factors. As a result of CFA, the values obtained for the goodness of fit indices were found to be excellent (NFI= .97; NNFI= .98; CFI= .98; IFI=.98; RFI= .97; SRMR= .05) and acceptable ($\chi^2/sd= 4.19$; RMSEA= .08; RMR= .06). On the other hand, the reliability of the Student Scale for Seven Principles within the scope of internal consistency was determined by calculating Cronbach Alpha reliability coefficient. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .98. Therefore, it was concluded that the validity and reliability values of the scale were excellent. This scale was developed with the data collected from undergraduate students. However, in order to investigate the applicability of the scale at other educational levels, such as secondary education or master's degree, studies can be conducted at these levels. Thus, a more comprehensive perspective on the impact of the seven principles on learning processes can be obtained.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 01.01.2025 Kabul/Accepted: 02.05.2025

Makale Türü: Araştırma

**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Üst
Düzye Düşünme Becerileri***

*Neşe KARA ÖZKAN**

ÖZ

Bilim ve onun şekillendirdiği yaşam biçimi kendine sunulanı olduğu gibi kabul eden değil; sorgulayan, araştıran, eleştiren, yenilikçi bakış açısına sahip, pratik çözümler ve alternatifler geliştiren insan modelini gerekli ve değerli kılmaktadır. Türk eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden birisi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir ve Türkçe dersinin bu açıdan oldukça önemli bir yeri vardır. Bu araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi ve bu bağlamda değerlendirilmesidir. Doküman analizi yöntemi uygulanan araştırma verileri betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Program üst düzey düşünme becerilerini oluşturan karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Buna göre araştırma sonunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'de her sınıf düzeyinde alan becerilerinde soran, sorgulayan, düşünen, eleştiren, tartışan, tarafsız bir yaklaşım sergileyerek bildiklerini ve düşüncelerini ifade eden bireylerin yetiştirilmesi için üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yer verildiği, bunların içerisinde en fazla öğrenme çıktısının karar verme becerisinde olduğu, dil becerilerindeki dağılımı açısından da en fazla yazma becerisinde bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, Türkçe dersi öğretim programı, üst düzey düşünme becerileri, karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme.

**Higher Level Thinking Skills in the Turkish Century Education Model 2024 Middle
School Turkish Course Curriculum**

ABSTRACT

Science and the lifestyle shaped by it make the human model essential and valuable that questioning, investigating, criticizing, having an innovative perspective, developing practical solutions and alternatives, rather than what is presented to it as is. One of the most important goals of the Turkish education system is to develop students' higher order thinking skills, and Turkish courses have an important role in this respect. The purpose of this research is to examine the Türkiye Century Education Model 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of higher order thinking skills and to evaluate it in this context. The research data applied the document analysis method was examined with the descriptive analysis technique. The program was examined in terms of decision-making, problem-solving and critical thinking skills that constitute higher order thinking skills. Accordingly, at the end of the research, it was determined that in the Turkey Century Education Model 2024 STCC, development of higher order thinking skills was included in order to raise individuals who ask, question, think, criticize, discuss, and express their knowledge and thoughts with an impartial approach in field skills at every grade level, and that the highest learning

Atıf Bilgisi: Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89. Doi: 10.48066/kusob.1611586

* Doç. Dr., MEB, ns_kr@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-7639-9773.

outcome among these was in decision-making skills, and in terms of distribution in language skills, it was found to be in writing skills the highest. Various suggestions have been developed based on the results obtained in the research.

Keywords: Education model, Turkish course curriculum, higher order thinking skills, decision making, critical thinking, problem solving.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda teknolojik gelişmeler geçmişe oranla baş döndürücü bir hızla yaşanmakta ve bunlar insan hayatının her alanına sirayet etmektedir. Değişimle birlikte gelen yenilikler iletişim ve ulaşım araçları ile elektronik gereçler gibi pek çok açıdan insan yaşamını kolaylaştırarak yaşam koşullarını rahatlatmıştır (Sur, 2021). Değişimin yadsınamaz gerçekliği içerisinde birey bu değişime ayak uydurmak durumundadır. Öte yandan uyum sağlamak durumunda kaldığı bu yenilikler dünyası insanın ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır ve birey doğal olarak gereksinimini giderme eğilimindedir. Özellikle teknoloji tabanlı bu değişimin asıl gayesi “insan yaşamını kolaylaştırmak”tır. Bilişim teknolojilerindeki ilerleme bilgiye ulaşımı son derece kolay bir hâle getirmiştir. Öyle ki insan bugün geçmişte olduğu gibi her türlü bilgi için kütüphanelere gitmek zorunda kalmadan bulunduğu mekânda ekran başında araştırmasını yapabilmektedir. Olukçu ve Yıldız’a (2022) göre de içinde bulunduğumuz çağda yoğun bilgi üretimi bilgiye ulaşımı kolaylaştırmakla birlikte bu bilgi yığınının içinden en uygun olanının belirlenmesi önemli hâle gelmiştir. Bunun için de bireyin derlediği bilgileri okuması, analiz etmesi, sentezlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. XXI. yüzyıl, teknolojik imkânlarıyla bilgiye erişimi kolaylaştırmış ancak insanda da iş birliği, iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi bazı becerileri gerekli kılmıştır. Mutluer’e (2013) göre de bilginin beceri hâline dönüşümü zorunlu olmuş ve gelişmiş becerilere sahip insanlara ihtiyaç duyulmuştur. Bilginin tek başına varlığı günümüz şartlarında pek anlam ifade etmemektedir. İnsanın günlük yaşantısında hangi durumlarda ne tür bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi ve bunu uygulaması, soyut bilgiyi uygulamaya dökerek somutlaştırmasını sağlamaktadır. Bilgi çağı olarak bilinen günümüz çağı bilgili insandan çok sahip olduğu bilgiyi beceriye yansıtan insan modelini ön plana çıkarmaktadır.

Bilginin beceriye dönüştürülebilmesi için öncelikle üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Hâliyle düşünme kavramına daha çok önem verilmektedir. Sahip olunan bilgi birtakım zihinsel süreçlerin ardından içselleştirilir ve bu süreçlere netlik kazandıran da düşünmedir. Nasıl düşünülmesi gerektiğinin bilincinde olan insan özgün fikirler üretebilir, bunları sorgulayabilir, analiz edebilir, değerlendirebilir ve sonunda bir karar verebilir (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Düşünme, Güncel Türkçe Sözlük’te “*Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Özdere’ye (2011, s. 27) göre de düşünme bir konu hakkında fikir belirtmek, karar vermek, bir soruna çözüm üretmek; kavramlar, durumlar ve olaylar arasında ilişki kurarak bir sonuç çıkarmak; bilgileri kavramak, ayırmak, karşılaştırmak ve birleştirmek gibi bilişsel girişimlerdir. Costa’ya (2006) göre düşünme duygularımızı, inançlarımızı, ideallerimizi, bedenimizde varlığını hissettiğimiz bütün yollar ile varoluş nedenimizi kapsar. Tanımlarda da görüldüğü gibi düşünme eylemi bir kaniya varmak için süreç gerektiren birtakım zihinsel faaliyetleri içermektedir.

Düşünme eylemi sırasında beyinde akıl yürütme olarak da adlandırılan birbirinden farklı birtakım zihinsel işlemler yaşanmaktadır. Bunların belli bir mantığa uygun yürütülmesi tümdengelim, tümevarım, eleştirel, sistemli düşünme vb. düşünme türlerini oluşturmaktadır. Her bir düşünme biçiminin kendine has teknik ve süreçleri olmakla birlikte bazı ortak nitelikleri de bulunmaktadır. Bunlar:

- Bilgiyi ustaca ve yansız kullanma,
- Netlik kazanan fikirleri tarafsız, öz ve kısa olarak belirtme,

- Mantık açısından uygun olan ve olmayan neticeleri tespit etme,
- Belirgin düzeyde net ve açık olmayan benzerlik ve farklılıkları fark etme,
- Bir tartışmada kazanma ile haklı olma arasındaki ayrımı anlama,
- Bir inancın güçlülüğü ile doğrulu arasındaki farkı kavrama,
- Sorunların türlü sebepleri ve çözüm yollarının bulunduğu bilincinde olma,
- Varsayım, hipotez ve sonuç arasındaki ayrımı anlama,
- Genelleme ve abartma yapmadan farklı bakış açıları sunma (Nickerson, 1988'ten akt. Güneş, 2012).

Eğitimin en mühim görevlerinden birisi öğrencilerin düşünce kapasitesini artırarak karar verme becerilerini geliştirmek ve onlara iş yapabilmeye becerisi kazandırmaktır (Aydın ve Yılmaz, 2020). İnsan devamlı bir düşünme hâlinde ancak günlük eylemlerinden bazılarını düşünerek gerçekleştirdiğinin farkında değildir. Kıyafet seçiminde giysilerin birbiriyle uyumuna dikkat edilmesi, okul çantası hazırlanırken o günün derslerinin ve bunlar için gerekli malzemelerin belirlenmesi, yolculuk sırasında şoförün trafik kurallarına uyması gibi gündelik yaşamın rutinleri arasında yerini alan her eyleme düşünülerek adım atılmaktadır. Ancak yapılan işe, alınan kararlara ya da içinde bulunulan durumlara göre düşünme biçimleri de değişkenlik göstermektedir. Daha önce sözü edilen eylemler ya da durumlarda sarf edilen düşünme ile öğrencinin yeni öğrendiği bir konuyu dair verilen ödevleri yapmak için veya bir mimarın kendisinden istenene uygun proje hazırlaması için yapılan düşünme birbirinden farklılık göstermektedir. Bireyin amacına göre farklı düşünme türleri bulunmaktadır.

Farklı düşünme türlerinin varlığı bunların farkında olmayan bireyin düşünme eğitimi yoluyla düşünme becerilerini geliştirmesine ve amacına uygun olanı belirleyerek uygulamasını gerektirmektedir. Bilgi çağında bireyin bilgisini beceriye aktarabilmesi için *düşünme becerilerine* sahip olması gerekir ki bunlar da modern eğitim sistemlerinin kişide gelişmesini amaçladığı becerilerdir. Dağlıoğlu ve Çakır (2010) düşünme becerilerini, kişinin etkin olmasıyla birlikte öğrenmede sorumluluk üstlenmesini ve bunun yanında öğrenmesinin kalıcı olmasını sağlayan araştırma yöntem ve tekniklerini kazandıran temel beceriler olarak tanımlamaktadırlar. Bireyi edilgen bir dinleyiciden etkin bir katılımcıya taşıyan çağdaş eğitim anlayışı düşünme becerilerine sahip olunmasını, bu becerilerin sorunların çözümünde ve alternatifler üretilmesinde kullanılabilmesini hedeflemektedir. Bu amaçla öğrencinin eğitim sürecine etkin katılımının sağlanması için öncelikle ona düşünme eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Bilgi çağının ortaya çıkardığı değişimi anlamak, ona uygun yaşayabilmek ve karşılaşılan güçlükleri aşmak; öğrenmeyi öğrenme, araştırma yapma, işbirliği yaparak çalışma, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerileri kapsayan üst düzey becerileri edinmeye bağlıdır (Certel vd., 2011). Bugün her yaştan insanın yaşamını kolaylaştıran teknoloji de düşünen insanın ürünüdür. İlkel çağlardan günümüz modern çağına kadar insanoğlu düşünerek ve deneyerek hep bir öncekinden daha iyisine ulaşmıştır. Ülkelerin, öncüsü olmak için birbirleriyle rekabet hâlinde oldukları bilim ve onun şekillendirdiği yaşam biçimi kendine sunulanı olduğu gibi kabul eden değil; sorgulayan, araştıran, eleştiren, yenilikçi bakış açısına sahip, pratik çözümler ve alternatifler geliştiren insan modelini gerekli ve değerli kılmaktadır.

Üst düzey düşünme kişinin kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olması ve bunları kontrol ederek iyileştirmesini sağlayan düşünme çeşididir ve kişinin bu süreçleri daha nitelikli bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için daha yararlı bir şekilde kullanabilmesini hedeflemektedir (Güneş, 2012). Üst düzey düşünme becerileri gelişen bireyler; karşılaştığı bilginin tutarlılığını sorgular, içeriğine ilişkin yorumlarda bulunur, çıkarımlar yapar, sorunlara değişik çözümler üretir. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimin de hedeflere uygun verilmesi gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine haiz bireylerin sorgulama, karşılaştırma, eleştirme, tartışma, değerlendirme, problem

çözme, yaratıcı düşünme, birleştirme ve oluşturma gibi vasıfları taşıması gerekmektedir (Olukçu ve Yıldız, 2022).

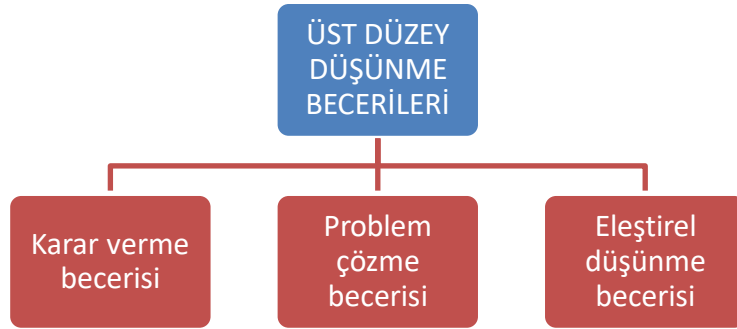
Modern eğitim uygulamaları çağın ihtiyaçlarına uygun olarak küçük yaşlardan başlayarak bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı hedefler. Türk eğitim sisteminde de bu doğrultuda K-12 düzeyindeki bütün eğitim kademelerine yönelik olarak düşünme becerilerinin geliştirilmesi için hedefler belirlenmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun olarak tasarlanan ders içerikleri, öğrencilerin zihinsel süreçlerini etkin duruma getirmelerini, özgün araç-gereçler kullanmalarını ve kendi düşünme süreçlerinin ve düzeyinin farkına varılmasını sağlamaktadır. Ders kitaplarında metin, örnek durum ya da görsel senaryo olarak sunulan bu içerikler vasıtasıyla öğrencilerin zihinsel olarak etkin olmalarına zemin hazırlanmaktadır (Demirel ve Yağmur, 2017).

Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan öğretim programı, eğitimin genel hedeflerine uygun olarak ders müfredatını, amaçlarını ve kazanımlarını tespit ederek sistemin tamamı için bir çerçeve oluşturur (Arı, 2017). Çağın ve çağın şartlarının şekillendirdiği toplumun ihtiyaç ve beklentileri eğitim politikalarının geliştirilmesinde etkili olmaktadır. 2005 yılından bugüne kadar uygulanan öğretim programlarında bu etkiyi görmek mümkündür. Öğretimin hedeflerinden biri olan üst düzey düşünme becerilerini varlığı bu tarihten itibaren uygulamaya konan tüm öğretim programlarında yerini almıştır (Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021).

Türk eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden birisi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir ve Türkçe dersinin bu bağlamda oldukça önemli bir yeri vardır. Çünkü düşünme, zihinsel işlemleri içeren bir süreç olmakla birlikte bunlar için gerekli olan temel malzeme dildir. Birey sahip olduğu dil zenginliği ölçüsünde düşünebilir. Bireyin kavram dünyası ne kadar zenginse düşünce dünyası da o ölçüde büyüktür. Çünkü dil, düşünmenin gerçekleşmesinde ve şekillenmesinde etkilidir. Öte yandan düşüncenin gerek yazılı gerekse sözlü olarak ifade edilmesinde de dile ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla dil ve düşünce arasında doğal bir ilinti bulunduğunu söylemek mümkündür. Anlama ve ifade becerilerinin gelişimini hedefleyen Türkçe dersinin tabii unsuru dildir. Dilin düşünmenin oluşmasındaki rolü düşünüldüğünde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersinin önemi kendini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımında MEB öğretim programlarının genel yaklaşımına bağlı kalınarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, ana dilini etkili ve iyi kullanan, karakteri ve kimliği olgun bireyler olarak yetişmesine katkı sunacak bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024, s. 5).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beceriler çerçevesi kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır. Kavramsal beceriler de temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır. Maarif Modeli'nde üst düzey düşünme becerileri kapsamında karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi esas alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).



Şekil 1. MEB Maarif Modeli'ne göre üst düzey düşünme becerileri

Üst düzey düşünme becerileri karmaşık durumlarda bulunan problemleri sınıflandırmak, elde edilen verilerden çıkarımlarda bulunmak, genelleme yapmak ve problemi çözüme kavuşturmak için edinilen bilginin ötesine geçme bilişsel kapasitesidir (Lewis ve Smith, 1993).

Karar verme becerisi, ihtiyaç hissedilmesi durumunda bireyin karar durumuna yönelik amacı tespit etme, bilgiye ulaşma, alternatifler geliştirme, geliştirdiği alternatifleri mantığa uygunluk açısından inceleme, çıkarımına dayalı olarak seçim yapma ve kararın sonuçlarına dair yansıtma yapma becerisini kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Karar vermede bireyin yalnız var olan seçenekler arasında uygun olanını belirleme çabası yoktur. Üst düzey düşünme becerileri arasında değerlendirilen karar verme becerisinde bireyin amacı belirleme ve bu doğrultuda bilgi edinerek alternatifler üretmesi de söz konusudur. Bireyden geliştirdiği bu alternatif önermeler içerisinde mantıksal açıdan en uygun olanını belirleyerek bu kararın sonuçlarına yönelik yansıtma yapması da beklenmektedir. Görüldüğü gibi karar verme bir dizi zihinsel süreci gerektirmektedir.

Problem çözme becerisi; bireylerin herhangi bir konuya dair görüşlerini mantığa uygun bir çerçevede sunması, farklı fikirleri de dinleyerek bunları kendi fikirleriyle mantığa uygunluk bakımından karşılaştırmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Problem çözme, bir problemi çözüme kavuşturmak için bireyin geçmiş yaşantıları ile öğrendiği kuralların bir araya getirilerek uygulanmasından daha öte yeni ve özgün çözümler geliştirebilmesidir (Korkut, 2002). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bireyin problem çözebilmesi için sahip olması gereken niteliklerden biri yalnız kendi görüşlerinin doğruluğuna inanmadan farklı görüşlerin de varlığını kabul ederek bu görüşlere açık olmasıdır. Yapılması gereken ise çözüm için belirlenen bu fikirlerden mantığa en uygun olanının belirlenmesidir. Problem çözme becerisine sahip birey mantıklı bulduğu görüşlerden özgün bir form oluşturarak yeni bir çözüm üretir.

Eleştirel düşünme; kişinin karşılaştığı bilgiye yönelik olarak onu sorgulama, bu konuda akıl yürütme ve bu süreçte edindiklerini yansıtma becerisidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Eleştirel düşünme genel olarak bireyin gerçeği tarafsız bir şekilde algılama sürecidir. Gerçek görünenden çok daha farklı olabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme gerçeği bütün olumlu ve olumsuz, görünen ve görünmeyen taraflarıyla araştırıp açığa çıkarma şeklidir. Eleştirel düşünme sürecindeki akıl yürütme kaynağını bilgiden alır. Fakat burada kritik bir bilgilenme süreci bulunmaktadır. Bu aşamada mevcut bilgi kaynaklarının sorgulanarak sayıltıların ve önyargıların belirlenmesi gerekmektedir. Neden ve nasıl düşündüğünün bilincindeki eleştirel düşünen birey hem kendisinin hem de diğerlerinin düşünme süreçlerinin farkındadır (Doğanay ve Ünal, 2006, s. 222). Schreglmann'a göre (2016, s. 4) eleştirel düşünme doğrunun yanlıştan, vasıflının vasıfsızdan ayırt edilmesini sağladığı için üst düzey düşünme becerileri arasında en kusursuz, ileri ve mükemmel olanıdır. Bireyin öğrenmek için pek çok veri kaynağına sahip olduğu bugünün dünyasında doğru ve güvenilir kaynağa ulaşmak, gerçeği tüm yönleriyle görmeye çalışmak ve bununla ilgili olarak tarafsızca bir kanıya varmak eleştirel düşünmenin gereklerindendir. Görüneni olduğu gibi kabul etmeden soran, sorgulayan, sebep sonuç ilişkisi kurarak

doğru çıkarımlarda bulunan bireylerin yetişmesi günümüzün en büyük ihtiyaçlarından ve dolayısıyla eğitimin de bir parçasıdır.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte bilginin eskisinden daha kolay ve hızlı ulaşılabilir olması nedeniyle sorgulanmaya daha çok ihtiyaç duyulması ve bu yaklaşımın modern eğitim anlayışına yansması üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi üzerine araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Türkçe eğitiminde de bu becerilerin gelişimi üzerine çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır. Ünveren Kapanadze (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 1-8. sınıflar ortak kazanımlarını, Söylemez (2018) de aynı programın kazanımlarını üst düzey düşünme becerileri (ÜDDB) açısından incelemişlerdir. Öğretim programı dışında Türkçe ders kitapları üzerinde de bu bağlamda araştırmaların yapıldığı görülmektedir: Sarıkaya (2021) 8. sınıf, Sarıkaya, Yayan ve Yamaç (2023) 5. ve 6. sınıf, Olukçu ve Yıldız (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarını üst düzey düşünme becerilerinin varlığı açısından incelemişlerdir. Bunların yanı sıra Kanık Uysal'ın (2022) 8. Sınıf Türkçe yazılı sorularının yine aynı beceriler açısından incelediği bir araştırma ile Ünsal ve Kaba'nın (2022) beceri temelli soruların nitelikleri ve bunların öğrenci ve öğretmene yansımaları üzerine yaptıkları araştırma bulunmaktadır. Özdemir'in (2020) araştırmasında ÜDDB'den analitik düşünmenin eğitim ile geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Yavaş'ın (2013) araştırmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ÜDDB ile kitap okuma durumları, tutumları ve inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Soyer (2022), ÜDDB açısından çok satılan çocuk kitapları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bozer Özşarap (2019) da Sokratik sorgulama yönteminin 6. Sınıf Türkçe dersinde uygulanmasının ÜDDB'ne etkisini araştırırken Yurtkulu (2018) da özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ÜDDB'ni incelemiştir. Yıldırım (2013), ÜDDB'nin geliştirilmesi için Mesnevi'de yararlanılabilecek metaforlar üzerine bir araştırma yapmıştır. Alanyazında üst düzey düşünme becerileri bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programının, Türkçe ders kitaplarının ve yazılı sorularının analiz edildiği görülmektedir.

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, yanal düşünme, üst bilişsel düşünme ve analitik düşünme becerileri kazanımlarının yer aldığı görülmektedir (Ünveren Kapanadze, 2019). Öte yandan Söylemez'in (2018) araştırmasında da 2018 Türkçe Öğretim Programı 4-8. sınıf kazanımlarında eleştirel ve yansıtıcı düşünme açısından zengin, yaratıcı düşünmenin az, problem çözmenin ise çok daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalarda üst düzey düşünme becerilerinden biri olan karar verme becerisine yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli bir geçişle uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma ile bu ihtiyacın karşılanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi ve bu bağlamda değerlendirilmesidir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi şudur:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı alan becerileri öğrenme çıktıları üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması bakımından sınıf düzeylerine göre ne durumdadır?”

Araştırmanın alt problem cümleleri şu şekildedir:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı alan becerileri öğrenme çıktıları karar verme becerisine yönelik olması bakımından sınıf düzeylerine göre ne durumdadır?

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı alan becerileri öğrenme çıktıları problem çözme becerisine yönelik olması bakımından sınıf düzeylerine göre ne durumdadır?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı alan becerileri öğrenme çıktıları eleştirel düşünme becerisine yönelik olması bakımından sınıf düzeylerine göre ne durumdadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma materyaline, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerileri açısından incelendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması planlanan olgu ya da olgularla ilgili yazılı kaynakların incelenmesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Öğretim programının incelenmesinde tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, içerisinde çok sayıda elemanın bulunduğu bir evrende evrenin tamamında ya da buradan alınan bir örnekleme gerçekleştirilen tarama işlemlerinden oluşur (Karasar, 2012, s. 79).

İnceleme Nesnesi

Çalışma materyali 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Ders Programı'ndan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Öncelikle üst düzey düşünme becerileri üzerinde alan araştırması yapılmıştır, sonrasında MEB'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beceriler çerçevesi incelenmiştir. Buna göre kavramsal beceriler başlığı altında yer verilen üst düzey düşünme becerilerinin karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisinden oluşmaktadır. Beceriler çerçevesine göre karar verme becerisi 6 süreç bileşeninden oluşmaktadır. Karar verme becerisine ilişkin süreç bileşenleri şunlardır: *Karar durumuna ilişkin amacı belirlemek, karara ilişkin bilgi aramak/toplamak, karara ilişkin olası alternatif önermeler/seçenekler oluşturmak, alternatif önermeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapmak, ulaştığı yapıya dayalı seçim yapmak, kararının sonuçlarını üzerinde yansıtma yapmak*. Aynı çerçevede problem çözme becerisinin 5 süreç bileşeni bulunmaktadır ve bu bileşenler şunlardır: *Problemi yapılandırmak, problemi özetlemek, problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/ mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etmek, problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütmek, problemin çözümüne ilişkin yansıtma/değerlendirmede bulunmak*. Eleştirel düşünme becerisinin de 3 süreç bileşeni bulunmaktadır ve bu bileşenler şunlardır: *Olay/konu/problem veya durumu sorgulamak, sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek, akıl yürütmeye ulaştığı çıkarımları yansıtmak* (MEB, 2024). Alan becerilerine ait öğrenme çıktılarının üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilebilmesi için TYMM beceriler çerçevesinde yer alan üst düzey düşünme becerilerinin bahsi geçen süreç bileşenlerinden bir beceri tespit formu oluşturulmuştur.

Üst düzey düşünme becerileri açısından üzerinde inceleme yapılabilmesi için 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda alan becerilerini oluşturan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin öğrenme çıktıları tablolar hâlinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Betimsel analiz ulaşılan verilerin önceden belirlenen temalara uygun olarak yorumlandığı ve özetlendiği analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Her bir alan becerisinin öğrenme çıktıları öncelikle karar verme becerisi, sonrasında problem çözme becerisi ve son olarak da eleştirel düşünme becerisinin süreç bileşenleri belirlenmiştir. Veriler analiz edilirken alan becerilerindeki ilgili öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı da belirlenmiştir. Böylelikle her sınıf düzeyine göre üst düzey düşünme becerilerinin neler olduğu tespit edilmiştir.

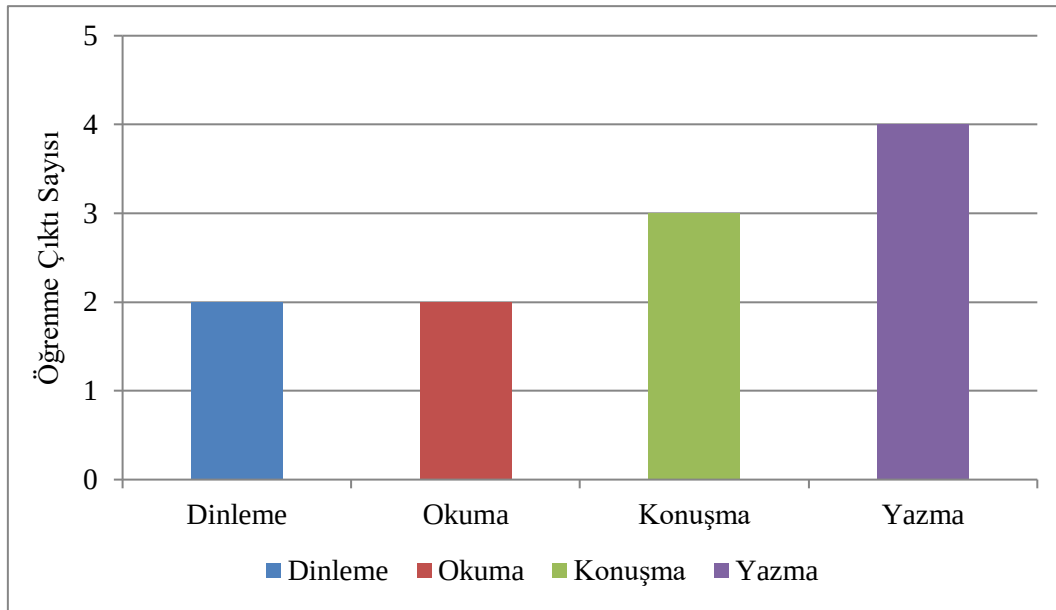
Nitel yöntemlerden biriyle yapılan bir araştırmada geçerliğin en önemli ölçütleri verilerin ve araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuca nasıl vardığını açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298). Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla beceri tespit formu oluşturulmuş, öğrenme çıktıları ilgili bölüme yazılmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için betimsel analizle belirlenen beceriler ve beceri tespit formu eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik araştırmaları bulunan biri Türkçe eğitiminde doçent, diğeri eğitim programları ve öğretimde doçent olarak görev yapan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uyuşum yüzdesi formülüne ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$) (Miles ve Huberman, 2015) göre güvenilirlik değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Böylelikle araştırma bulgularının güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, sonrasında bunlar açıklanır ve yorumlanarak birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu araştırmada TYMM'de kavramsal beceriler kapsamında yer alan üst düzey düşünme becerilerinin karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Buna TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı sırasıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf alan becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) öğrenme çıktıları öncelikle karar verme becerisi süreç bileşenleri açısından analiz edilmiştir. Sonrasında aynı işlemler problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri öğrenme çıktıları üzerinde de yapılmıştır. Elde edilen bulgular sınıf düzeyleri ve alan becerilerine göre düzenlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki üst düzey düşünme becerilerini oluşturan karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi esas alınarak elde edilmiş ve buna göre başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Karar Verme Becerisi

TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan karar verme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı Şekil 1 ve Tablo 1'de gösterilmiştir. Karar verme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı her sınıf düzeyinde eşit sayıda olduğu için şekiller üzerinde sınıf düzeyi bilgileri verilmemiştir. Bu dağılımın oluşturulmasında alan becerileri öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri esas alınmıştır.



Şekil 2. Karar verme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karar verme becerisine yönelik olarak dinleme ve izleme becerilerinde ikişer öğrenme çıktısı, konuşma becerisinde 3 ve yazma becerisinde de 4 öğrenme çıktısı bulunmaktadır.

Tablo 1. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karar verme becerisinin dağılımı

Beceriler	Öğrenme Çıktıları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme	Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
	Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
Okuma	Okumada materyal seçimini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
	Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
Konuşma	Konuşmasında amaç ve içeriğe yönelik seçimlerini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
	Konuşmasında uygun tepki verebilme	✓	✓	✓	✓
	Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	✓	✓	✓	✓
Yazma	Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	✓	✓	✓	✓
	Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	✓	✓	✓	✓
	Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme	✓	✓	✓	✓
	Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	✓	✓	✓	✓

Dinleme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanan öğrenme çıktıları tüm sınıf düzeylerine göre incelendiğinde karar verme becerisi kapsamında iki öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bunlar *dinleme/izlemede materyal seçimini yönetebilme* ve *dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme*dir. Öğrencinin dinleme/izleme etkinliği öncesinde dinleme/izlemenin amacına, süresine, şekline ve ihtiyaçlarına göre analizler yapması ve bu analizlerden elde ettiği çıkarımlardan yola çıkarak dinleme/izleme materyalini, bu süreçte kullanacağı yöntem ve stratejiyi seçmesi sağlanır. Böylelikle öğrenci seçimleri üzerinde üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemeler yapar (MEB, 2024, s. 60).

Okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerinden karar verme becerisine dair *okumada materyal seçimini yönetebilme* ve *okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme*

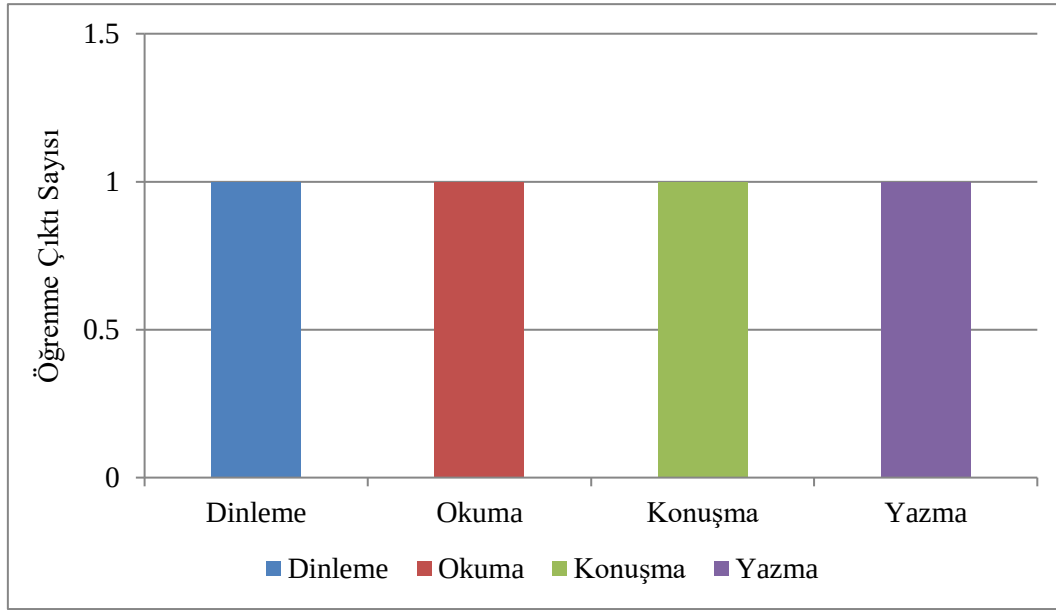
öğrenme çıktıları yer almaktadır. Öğrencinin okuma öncesinde okuma amacını, ilgi ve ihtiyacını, okuma materyalinin özelliklerini, kullanılacak süreyi ve bilgiye erişme imkânlarını analiz etmeleri sağlanır. Analiz sonrasında okunacak metin ve kullanılacak diğer materyaller ile okuma yöntem ve stratejilerinin seçimi yapılır ve öğrenci bu seçimleri üzerinde ihtiyaç duyulması hâlinde üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemeler yapar (MEB, 2024, s. 68).

Konuşma becerisinin gelişimine yönelik olarak TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde *konuşmasında amaç ve içeriğe yönelik seçimlerini yönetebilme, konuşmasında uygun tepki verebilme ve konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme* öğrenme çıktıları bulunmaktadır. Konuşmanın amacının belirlenmesi konuşmanın türünün belirlenmesiyle ilişkili olduğundan öncelikli olarak karar verilmesi gereken unsurlardan biridir. Öğrenciye konuşma amacı ve türü belirlemede özgürlük tanınır, konu seçiminde kendi dünyasından hareket etmesine fırsat sunulur. Öğrencinin, sözlü iletişimde aldığı iletiyi çözümledikten sonra vereceği dönütü ve bu dönütü nasıl vereceğini, hangi argümanları kullanacağını planlaması sağlanır. Öğrencinin dijital veya basılı araç ve ortamlarla içerik oluşturma sürecinde bu öğeleri belirlemesi ve bunların işlevlerine göre karar vererek içerik oluşturmaya gerekir (MEB, 2024, s. 76).

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla her sınıf düzeyinde *yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme, yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme, yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme ve yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme* öğrenme çıktıları yer almaktadır. Yazılı etkileşimde öncelikle öğrencinin aldığı iletiyi anlam ve içerik açısından çözümlemesi ve sonrasında buna yönelik vereceği tepkiyi (dönütü) nasıl, hangi araç ve bilgiyle vermesi gerektiğini planlaması beklenir. Öğrencinin grafik, resim, fotoğraf harita gibi görsel; müzik, ses kaydı ve video gibi görsel ve işitsel öğelerden uygun olanlarını belirleyerek içerik oluşturabilmesi gerekir. Yazma amacına uygun düşünceyi geliştirme yollarından birini belirleyen öğrencinin bunları metnin bütünüyle ve birbiriyle uyumlu olacak şekilde kullanabilmesi gerekir. Yazılı üretimde veya yazılı iletişimde anlatılmak istenen kimi zaman açık ve anlaşılır kimi zaman da örtülü ifadelerle anlatılır. Öğrencinin atasözü, deyim, söz sanatları gibi destekleyici unsurları kullanması sağlanır. Bunun yanı sıra bütün ifadelerinde anlam ilişkilerini doğru kurmasına önem verilir (MEB, 2024, s. 85).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Problem Çözme Becerisi

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen üst düzey düşünme becerilerinden biri problem çözme becerisidir. Bu becerinin alan becerilerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Şekil 2 ve Tablo 2'de sunulmuştur. Problem çözme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı her sınıf düzeyinde eşit sayıda olduğu için şekiller üzerinde sınıf düzeyi bilgileri verilmemiştir. Bu dağılımın oluşturulmasında alan becerileri öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri esas alınmıştır.



Şekil 3. Problem çözme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı

Tablo 2. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme becerisinin dağılımı

Beceriler	Öğrenme Çıktıları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme	Dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme	✓	✓	✓	✓
Okuma	Metindeki probleme çözüm üretebilme	✓	✓	✓	✓
Konuşma	Problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme	✓	✓	✓	✓
Yazma	Problem çözümüne yönelik yazabilme	✓	✓	✓	✓

Dinleme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanan öğrenme çıktıları tüm sınıf düzeylerine göre incelendiğinde problem çözme becerisi kapsamında *dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme* ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Problem olarak tanımlanan durum veya olaya yönelik olarak alternatif çözümler üretilir ve bunlardan en uygun olanı çözüm olarak seçilerek buna ilişkin değerlendirme ve yansıtma yapılır (MEB, 2024, s. 68).

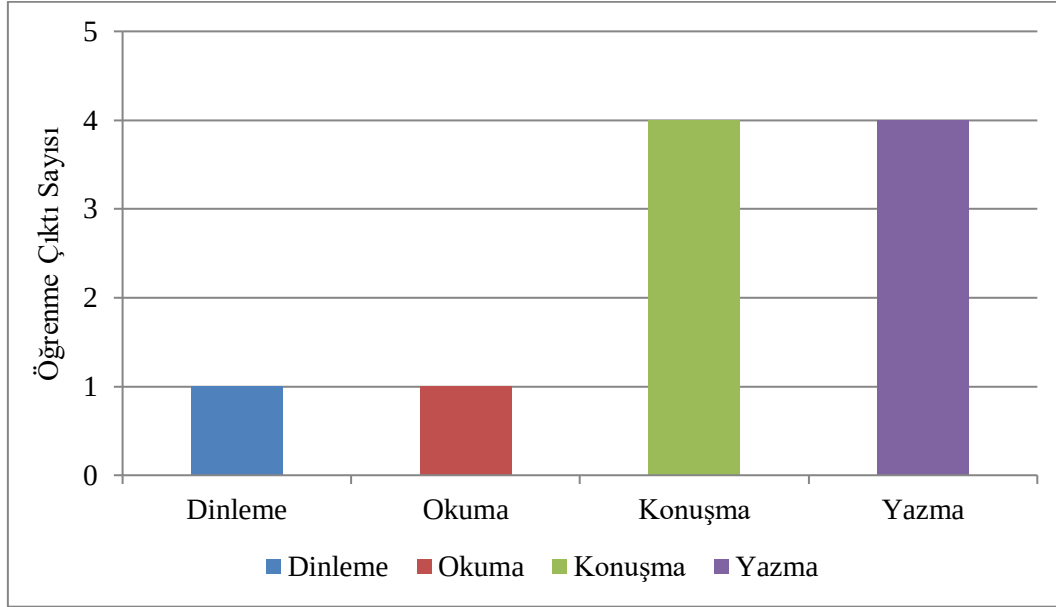
TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma becerisi öğrenme çıktıları problem çözme becerisi açısından incelenmiş ve *metindeki probleme çözüm üretebilme* ifadesi tespit edilmiştir. Metin içerisinde problem olarak tanımlanan durum veya olay öğrencinin gözünden özetlenerek netleştirilir. Probleme ilişkin alternatif çözümler geliştirilir ve bunlardan en uygunu seçilerek üzerinde değerlendirme ve yansıtma yapılır (MEB, 2024, s. 74).

Konuşma becerisinin gelişimi için hazırlanan öğrenme çıktıları problem çözme becerisi açısından incelendiğinde her sınıf düzeyinde *problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme* ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencinin ürettiği alternatif çözümler içerisinde akıl yürütme yoluyla en uygununu seçmesi sağlanır (MEB, 2024, s. 79).

Yazma becerisinin gelişimi kapsamında problem çözme becerisi ile ilgili olarak öğrenme çıktıları incelendiğinde *problem çözümüne yönelik yazabilme* ifadesinin bulunduğu görülmektedir. Yazılı üretimde kullanılabilen becerilerden olan problem çözümüne yönelik yazma becerisi ile öğrencinin, ürettiği çözümler içerisinde akıl yürütme yoluyla en uygun olanını tespit etmesi sağlanır (MEB, 2024, s. 84).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ele alınan üst düzey düşünme becerilerinden birisidir. Bu becerinin alan becerilerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Şekil 3 ve Tablo 3'te sunulmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı her sınıf düzeyinde eşit sayıda olduğu için şekiller üzerinde sınıf düzeyi bilgileri verilmemiştir. Bu dağılımın oluşturulmasında alan becerileri öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri esas alınmıştır.



Şekil 4. Eleştirel düşünme becerisinin alan becerilerine göre dağılımı

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme becerisine yönelik olarak dinleme ve okuma becerilerinde birer öğrenme çıktısı bulunurken konuşma ve yazma becerilerine ait dörder öğrenme çıktısı bulunmaktadır.

Tablo 3. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Ders Programı'nda eleştirel düşünme becerisinin dağılımı

Beceriler	Öğrenme Çıktıları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme	Dinlediğini/izlediğini eleştirebilme	✓	✓	✓	✓
Okuma	Metni eleştirebilme	✓	✓	✓	✓
Konuşma	Konuşma sürecini yönetebilme	✓	✓	✓	✓
	Sözlü olarak tartışmaya katılabilme	✓	✓	✓	✓
	Eleştirisini sözlü olarak ifade edebilme	✓	✓	✓	✓
	Problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme	✓	✓	✓	✓
Yazma	Yaratıcı yazı yazabilme	✓	✓	✓	✓
	Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	✓	✓	✓	✓
	Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	✓	✓	✓	✓
	Problem çözümüne yönelik yazabilme	✓	✓	✓	✓

Dinleme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanan öğrenme çıktıları tüm sınıf düzeylerine göre incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kapsamında *dinlediğini/izlediğini eleştirebilme* ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda dinleme/izleme yoluyla alınan ileti içeriğinin belirlenen bir özelliği ile buna yönelik ön bilgilerden hareketle ulaşılan norm karşılaştırılır ve sorgulanır. Bunun sonunda bir

yargıya varılır ve ihtiyaç duyulursa eleştirilen özelliğe alternatif geliştirilir. Sürecin sonunda olumlu yargıları ya da geliştirdikleri alternatifin sebeplerini sunarlar (MEB, 2024, s. 67).

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma becerisi öğrenme çıktıları eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmiş ve *metni eleştirebilme* ifadesi tespit edilmiştir. Öncelikle metne ait bir özellik belirlenir ve ön bilgilerden hareketle bir norm bulunarak özellik ve norm arasında karşılaştırma yoluyla sorgulama yapılır. Sorgulama sonunda bir yargıya ulaşılır ve ihtiyaç duyulması durumunda alternatifler üretilir. Sürecin sonunda öğrenciler olumlu yargıları ya da ürettikleri alternatiflerin sebeplerini sunarlar (MEB, 2024, s. 74).

Konuşma becerisinin gelişimi için hazırlanan öğrenme çıktıları eleştirel düşünme becerisi açısından incelendiğinde her sınıf düzeyinde *konuşma sürecini yönetebilme, sözlü olarak tartışmaya katılabilme, eleştirisini sözlü olarak ifade edebilme* ve *problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme* ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Öğrenci sorgulanan problem, durum, konu, olay vb. ile alakalı kavranmayan yerlere netlik kazandırmak için dışarıdan bir yönlendirme yapılmadan sorular sorar. Öğrencinin sözlü tartışmaya katılabilmesi için öncelikle mantıklı temellere dayalı önermelerde bulunması ve sonrasında konuyla ilgili diğer görüşleri anlaması, önyargısız davranarak varsa bu görüşlerdeki geçersizlikleri ve tutarsızlıkları belirlemesi istenir. Son olarak da yapılan önermeleri kabul etmesi veya çürütmesi beklenir. Öğrencinin eleştirisini sözlü olarak ifade edebilmesi için öncelikle üzerinde odaklanılacak bir konu, olay veya durum ve buna ilişkin bir ölçütü tespit etmesi sağlanır. Kendisi ön bilgilerinden hareketle belirlediği ölçütü ve belirlediği konu, olay veya durumu karşılaştırır ve sonunda bir kaniya varır. Öğrenciden -ihtiyaç duyulan durumlarda- eleştiride bulunduğu özelliğe alternatif geliştirmesi, akıl yürüterek ulaştığı yargıyı ya da geliştirdiği alternatifi gerekçeler sunarak konuşmasında anlatması beklenir. Öğrencinin probleminin çözümüne yönelik konuşma yapabilmesi için öğrenciden problemi tanımlayıp özetledikten sonra çözümüne yönelik olarak alternatifler geliştirmesi ve akıl yürütme yoluyla bunlar içerisinde en uygun olanını seçmesi sağlanır. Son olarak öğrenciden problemin çözümü ve çözüm sonrasına ait değerlendirmelerini hedef kitle, konu, amaç vb.ne göre sözlü olarak anlatması beklenir (MEB, 2024, s. 75-79).

Yazma becerisinin gelişimine yönelik hazırlanan öğrenme çıktıları tüm sınıf düzeylerine göre incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kapsamında *yaratıcı yazı yazabilme, yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme, eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme* ve *problem çözümüne yönelik yazabilme* ifadelerinin bulunduğu görülmektedir. Yaratıcı yazı yazabilmesi için öğrenciden özgün diyaloglar, karakterler ve çözümler üreterek yazılarında bunlara yer vermesi beklenir. Öğrenci, bilinen anlatımlardan farklı olacak şekilde yaratıcı yazma yeteneklerini kullanarak yeni metin türleri ve yazı tarzları üretebilir. Öğrencinin yazılı üretim ve etkileşiminde tartışabilmesi için öncelikle görüşlerini mantıklı bir temele dayandırması sağlanır ve sonrasında önyargısız bir yaklaşımla diğer görüşleri anlaması, varsa geçersiz görüşleri ve tutarsızlıkları belirlemesi istenir. Son olarak da önermeleri kabul etmesi ya da çürütmesi beklenir. Öğrencinin eleştirisini yazılı olarak ifade edebilmesi için üzerinde odaklanacağı konu, olay veya durum ve buna ilişkin ölçütü tespit etmesi sağlandıktan sonra öğrenci ön bilgilerini kullanarak seçtiği ölçüt ile belirlenen konu, olay veya durumu karşılaştırır ve bir yargıya ulaşır. Öğrenciden ihtiyaç duyulması hâlinde eleştiride bulunduğu özelliğe alternatif üretmesi, akıl yürüterek ulaştığı yargıyı ya da geliştirdiği alternatifi gerekçeler sunarak yazısında ifade etmesi beklenir. Problem çözümüne yönelik yazabilmesi için de öğrencinin problem çözümü ve çözüm sonrasına ait değerlendirmelerini hedef kitle, konu, amaç vb.ne göre yazılı olarak anlatması beklenir (MEB, 2024, s. 83-84).

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerileri açısından incelendiği araştırmada öncelikle her sınıf düzeyinde yer verilen karar verme becerileri ele alınmıştır. Anlama becerilerini oluşturan dinleme ve okumada öğrencilerin materyal seçimi ile uygun strateji ve yöntemlerin seçilerek yönetilmesine dair karar verme becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Dinleme ve okuma öncesinde öğrenci bu etkinliğin amacına, süresine, şekline ve ihtiyaçlarına uygun analizler yaparak amaca hizmet eden materyal ile yöntem ve stratejiyi seçebilmeli ve bu seçimleri üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemelerle yönetebilmelidir. Anlatma becerilerinden biri olan konuşmada öğrenci konuşma amacına ve içeriğine dair seçimlerini yönetebilmeli, uygun tepki verebilmeli ve konuşması için çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilmelidir. Öğrenci üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek için konuşma sürecinde işe koşulacak gerek içerik ve gerekse tepki bağlamında bütün bileşenlere kendisi karar verebilmelidir. Programa göre öğrencinin yazmada karar verme becerisini kullanmak ve geliştirebilmek için yazılı etkileşime uygun bir çerçevede tepki verebilmeli, çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilmeli ve bu doğrultuda da düşünceyi geliştirme yolları ile açık ve örtük ifade yapılarını kullanabilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı karar verme becerisi dil becerilerinin gelişimi açısından incelenmiş, her bir dil becerisinde karar vermenin gerekli olduğu tüm aşamalar ayrıntılarıyla sunulmuştur. Karar verme becerisi öğrencilere kazandırılması gereken önemli üst düzey düşünme becerilerinden birisidir. Özel'e (2009) göre karar verme becerisinin geliştirilebilmesi için bireyin öncelikle bir problemle karşılaşması, bunun çözümüne yönelik olarak birden çok yolun olduğunu ve bunlardan birisini seçmek için özgür bir iradeye sahip olunması gerektiğine vurgu yapar. Nitekim Koyuncu Şahin ve Akman (2018) da etkinliklerde çocuklara karar verme hakkı verildiğinde öğretmenin karar verme durumlarına kıyasla çocukların daha iyi düşündüklerini ifade etmektedirler.

Problem çözme becerisi üst düzey düşünme becerilerinden birini oluşturmaktadır. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bütün dil becerilerinde ve her sınıf düzeyinde problem çözme becerisine yer verildiği görülmektedir. Dinleme ve okuma becerilerinde öğrenciden, algıladıkları probleme yönelik bir çözüm üretebilmeleri beklenmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinde ise öğrenciden var olan problemin çözümüne yönelik ilgili beceri alanında kendilerini ifade etmeleri istenir. Öğrencinin probleme çözüm üretebilmesi için öncelikle problem olarak görülen bir durum veya olayın varlığını anlamalı ve bunun çözümüne yönelik olarak da alternatifler geliştirmelidir. İşte bu alternatif geliştirme sürecinde öğrenci düşünsel anlamda zihnini aktif kılarak üst düzey düşünme becerilerini devreye sokacaktır. İnsanlar günlük yaşantılarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır ve bazen destek alarak bazen de kendi çabalarıyla sorunu gidermektedir. Sosyal bir varlık olan insanın özellikle güçlü iletişim becerilerine ihtiyaç duyulduğu bu çağda problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Türkçe dersi de örnek senaryolar üzerinden öğrencilerin problemin çözümüne yönelik alternatifler geliştirmesi açısından en uygun derstir. Öğrenci dinleyerek veya okuyarak karşılaştığı probleme alternatif çözümler üretir ve bunların içerisinde en uygun olanını seçer, konuşma ve yazma yoluyla da problemin çözümü üzerinde ifadeler kullanır. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bütün dil becerilerinin gelişiminde problem çözme becerisinin dikkate alındığı görülmektedir. Ancak Söylemez'in (2018), araştırmasında 2018 TDÖP'de yer alan anlama becerileri kazanımlarının problem çözme becerisi bakımından oldukça yetersiz olduğu belirlenirken Bayrak Özmütlu ve Kanık Uysal'ın (2021) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında problem çözme becerilerine yönelik etkinliklerin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer doğrultuda Yağmur'un (2009) araştırmasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimde Türkçe ders kitaplarının yetersiz kaldığı belirlenirken Küçükaydın ve İşcan'ın (2017) araştırmasında da Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin temel düzeydeki becerilerin kazanımına yönelik olduğu belirtilmektedir. Temizkan'ın (2014) çalışmasında problem çözme

becerisinin Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerde oldukça sınırlı sayıda yer verildiğine dikkat çekilmiştir. Ders kitapları üzerinde yapılan bu araştırmalar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme becerisini de kapsayan üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik öğrenme çıktılarının yer almasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Erdem ve Genç'in (2015) araştırmasında lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu, 2024 TDÖP'de üst düzey düşünme becerileri kapsamında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yer verilmesinin önemini destekler niteliktedir.

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiş incelendiği araştırmada bu beceri alanlarından bir diğeri eleştirel düşünme becerisidir. Bilgi çağı olarak da nitelendirilen içinde bulunduğumuz dönem, tarihte bilgiye en kolay ulaşılan dönemdir. Bilişim teknolojilerinden yaşanan hızlı ilerleme insanlarda, karşısına çıkan bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulama ihtiyacını hissettirmektedir. Bu bağlamda gençlerin de okulda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim almalarını gerektirmektedir. Türkçe dersinde öğrenci dinlediğinin ya da izlediğinin bir özelliğini eleştirebilir ve buna alternatifler geliştirebilir. Anlama becerilerinde olduğu kadar konuşma ve yazma becerilerinde de eleştirel düşünmenin ayrı bir önemi vardır. Çünkü birey yazılı ve sözlü anlatımda önermelerini mantıklı temellere dayandırmalı, diğer görüşleri anlamalı ve eğer varsa bu görüşlerdeki tutarsızlıkları veya geçersizlikleri önyargıdan bağımsız bir şekilde ifade etmelidir. Öğrenci eleştiride bulunduğu konu ya da duruma sağlam gerekçelere dayalı alternatifler geliştirmeli ve bunlar içerisinden çözüme en uygun olanı yine gerekçesiyle birlikte sunabilmelidir. Bu yaklaşımla öğrencinin sürece etkin katılımı sağlanmaktadır. Öte yandan eleştirel düşünme becerisi sosyal yaşamda da ihtiyaç duyduğu önemli beceri alanlarından birisidir. Dolayısıyla Türkçe dersi hem öğrencilerin kendilerini akıcı bir Türkçeyle etkili bir şekilde ifade edebilmelerinde hem de aldıkları iletileri doğru anlayarak yorumlayabilmeleri ve bunlara farklı bakış açıları kazandırabilmelerinde etkilidir. Bu bağlamda TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrenme yaşantılarındaki açıklayıcı ifadelerle eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine hizmet ettiği görülmektedir. Tozduman Yaralı'ya (2020) göre öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme becerileri de gelişmektedir. Sur'un (2021) araştırmasında 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimi açısından yeterli olduğu ancak 8. sınıf Türkçe ders kitabında bunun yetersiz olduğu belirlenmiştir. Böylelikle mevcut araştırmada vurgulanan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine bu araştırmada da önem verildiği görülmektedir. Hezen'in (2009) araştırmasında 1-5. Sınıflar TDÖP ve Kılavuzu'nda yer alan kazanımlarda %19,58 oran ile bütün sınıf düzeylerinde en fazla eleştirel düşünme becerisine ait olduğu tespit edilmiştir ve bu sonuç mevcut araştırmada 2024 TDÖP'de eleştirel düşünmeye verilen öneme yönelik bulguyla aynı doğrultudadır. Ancak Benzer'in (2019) araştırmasında eleştirel düşünme becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer verilmemesine dikkat çekilirken Başoğlu ve Mutlu'nun (2012) araştırmasında da Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrencilerde merak uyandırmadığı ve onları düşünmeye yöneltmediği ifade edilmiştir.

Araştırma sonunda TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerinin yanında soran, sorgulayan, düşünen, eleştiren, tartışan, tarafsız bir yaklaşım sergileyerek bildiklerini ve düşüncelerini ifade eden bireylerin yetiştirilmesi için üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de yer verildiği tespit edilmiştir. Bu tespit Ünveren Kapanadze'nin (2019) bulgularıyla aynı doğrultudadır. Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Çetin'in (2015) araştırmasında da TDÖP ile Türkçe Dersi Çalışma Kitabında bulunan etkinliklerin anlama ve anlatma becerileri ile temel becerileri (üst düzey beceriler) gelişimine yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Özdemir'in (1998) çalışmasında sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte düşünme becerilerinin niceliğinin ve niteliğinin de artması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ancak Olukçu ve Yıldız'ın (2022) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarının üst düzey düşünme becerileri kavramları açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Kanık Uysal'ın (2022)

araştırmasında da 8. Sınıf Türkçe sınav kâğıtlarında güncellenen Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarından üst düzey düşünme becerileri açısından yalnız yaratma basamağında soru bulunurken değerlendirme ve çözümleme basamaklarına dair soru bulunmadığı; PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ilişkin üst düzey düşünme becerilerinden 5. ve 6. seviyede sorunun yer almadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bozkurt, Uzun ve Lee'nin (2015) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında en sık karşılaşılan soru çeşitlerinin bilgiye ulaşma ve hatırlama seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Yavaş'ın (2013, s. 70) çalışmasında da kitap okuma alışkanlığı kazanan, okumaya yönelik olarak olumlu tutuma sahip öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin de buna paralel olarak gelişeceğine dikkat çekilmektedir. Bu durum ders kitaplarının hazırlanması, ölçme-değerlendirme ve dersin işleniş gibi tüm basamaklarda MEB Türkçe Dersi Öğretim Programının esas alınması konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı üst düzey düşünme becerilerini oluşturan beceriler bazında incelendiğinde en fazla öğrenme çıktısının karar verme becerisinde (16), ikinci olarak eleştirel düşünme becerisinde (10) ve son olarak problem çözme becerisinde (4) olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bayram Baki'nin (2014) araştırmasında da öğrencilerin zekâ türlerinin gelişimine yönelik olması açısından etkinliklerin dağılımında dengesizliğin bulunduğu belirlenmiştir. Ancak Ünveren Kapanadze'nin (2019) araştırmasında 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda en sık yer verilen üst düzey düşünme becerisinin eleştirel düşünme becerisinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda üst düzey düşünme becerilerine ait öğrenme çıktıalarının dil becerilerindeki dağılımına bakıldığında en fazla yazma becerisinde (9), sonra konuşma becerisinde (8) ve son olarak anlama becerilerini oluşturan dinleme (4) ve okuma (4) becerilerinde olduğu belirlenmiştir. Üst düzey düşünme becerileri algılanan bir durum, olay ya da sorunu tarafsızca eleştirmek, değerlendirmek, buna çözüm üretmek ve karar vermek için ihtiyaç duyulan ve geliştirilmesi gereken becerilerdir. Bahsi geçen beceriler konuşma ve yazma etkinliklerinde daha baskın bir şekilde kendini göstermektedir. Çünkü öğrenci yazılı/sözlü yolla anlatarak eleştirecek, geliştirdiği fikri sunacak, sorunlara getirdiği çözüm önerilerini aktaracaktır. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerine ait öğrenme çıktıalarının anlatma becerilerinde daha sık yer verilmesinin yerinde olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Wade (1995), eleştirel düşünme eğitiminde bilhassa yazılı anlatım çalışmalarının eleştirel düşünme yoluyla farklı görüşlerin geliştirilebilmesine yönelik uygun ortamların sağlanması açısından en temel aktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ancak Söylemez'in (2018) araştırmasında 2018 TDÖP'de nitelik ve nicelik bakımından en zengin kazanımların okuma becerisi kapsamında bulunduğu ve üzerinde en az durulan becerinin de konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada yazma becerisi kazanımlarının problem çözme ve eleştirel düşünme bakımından zayıf olduğu belirtilmektedir. Mevcut çalışmada ise üst düzey düşünme becerilerinin en yoğun olduğu beceri alanları sırasıyla yazma sonrasında konuşma ve anlama becerileri olarak belirlenmiştir. O hâlde TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı anlatma becerilerine yönelik öğrenme çıktıalarının 2018 TDÖP'ye göre üst düzey düşünme becerileri açısından daha zengin olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmadan hareketle Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğrenme çıktıaları, yaşantı çerçevelerinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca programda her sınıf seviyesinde ve her dil becerisinin gelişimine yönelik ilgili öğrenme çıktıalarının yer aldığı görülmektedir. Ancak programda üst düzey düşünme becerilerinin karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sınırlı tutulduğu görülmüştür. Bunlar dışındaki yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme gibi düşünme becerilerine yönelik öğrenme çıktıalarına da Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmelidir.

2. Araştırmada üst düzey düşünme becerilerini oluşturan karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin her sınıf düzeyinde eşit dağılımının yapıldığı görülmektedir. Örneğin eleştirel düşünme becerisine yönelik süreç bileşenlerinin yer aldığı öğrenme çıktı sayısı her sınıf düzeyinde eşit şekilde verilmiştir. Hâlbuki öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır. Bu nedenle bu kapsamdaki süreç bileşenlerinin 5. Sınıftan 8. Sınıfa doğru artan sayıda verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.
3. TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlatma becerileri öğrenme çıktıları üst düzey düşünme becerileri açısından anlama becerilerine oranla çok daha zengin durumdadır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini anlatma becerilerine yansıtabilmeleri için anlama becerilerinin bu bağlamda gelişmesi gerekmektedir. Dolayısıyla programda anlama becerileri öğrenme çıktılarının da üst düzey düşünme becerileri açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.
4. Araştırmada problem çözme becerisine yönelik süreç bileşenlerinin diğerlerine göre çok daha az olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretme noktasında yaratıcı ve üretken olabilmeleri için Türkçe dersinde buna yönelik eğitim verilmeli ve bunun için de öncelikle öğretim programında problem çözme becerilerinin gelişimine daha fazla ağırlık verilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırma tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Aydın, N. & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Bayram, B. & Baki, Y. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 113-147.
- Bayrak Özmutlu, E. & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bozer Özşarap, E. N. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Costa, A. L. (2006). Five themes in a thought-full curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 62–66.
- Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2010). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- Demirel, G. & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (s. 209-261). Nobel Yayın-Dağıtım.
- Erdem, A. R. & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 32-44
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Koyuncu Şahin, M. & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Küçükaydın, M. A. & İşcan, A. (2017). İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher-order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A., Çev. Ed.), Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Kavramsal beceriler*. <https://tymm.meb.gov.tr/-beceriler/kavramsal-beceriler>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif model 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Olukçu, E. & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 224-246.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ümit.
- Özdere, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin denetim odaklarına ve algıladıkları ebeveyn çocuk yetiştirme tutumuna göre karar verme biçimlerinin incelenmesi: Darıca İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1)- 71-89.
- Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine olan etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soyer, H. M. (2022). *Çok satılan çocuk kitaplarında üst düzey düşünme becerileri üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'ndaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Sur, E. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 403-422.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479.
- Ünsal, S. & Kaba, S. (2022). The Characteristics of The Skill Based Questions and Their Reflections on Teachers and Students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 605-627.
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.

- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 53-64.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2013). *Mesnevi'de üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için faydalanılabilecek metaforların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

High-level thinking is a type of thinking that enables a person to be aware of their own thinking processes and to improve them by controlling them, and aims to enable the person to use these processes more beneficially in order to achieve more qualified learning (Güneş, 2012). The curriculum, one of the important components of education, creates a framework for the entire system by determining the course curriculum, objectives and achievements in accordance with the general goals of education (Arı, 2017). One of the most important goals of the Turkish education system is to develop students' higher-order thinking skills, and Turkish language lessons have a very important place in this context. The aim of the research is to examine the Türkiye Century Education Model 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of higher-order thinking skills and to evaluate it in this context.

Research Model

In this study, in which the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum was examined in terms of higher-order thinking skills, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis involves examining written sources related to the phenomenon or phenomena planned to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 187). In examining the curriculum, the general screening model was used. This model consists of scanning operations performed on the entire universe or on a sample taken from it in a universe containing a large number of elements (Karasar, 2012, p. 79).

Object of Review

The study material consists of the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Program.

Data Collection

The research data was collected through document review. Firstly, field research was conducted on higher-order thinking skills, then the skills framework of the Ministry of National Education's TCEM was examined. Accordingly, it has been seen that the higher-order thinking skills included under the title of conceptual skills consist of decision-making skills, problem-solving skills and critical thinking skills (MEB, 2024). In order to be able to examine the aforementioned higher-level thinking skills, the learning outcomes of listening, reading, speaking and writing skills, which constitute the field skills in the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum, have been arranged in tables.

Analysis of Data

Descriptive analysis technique was applied in the analysis of the data. Descriptive analysis is an analysis technique in which the obtained data are interpreted and summarized in accordance with predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 224). The learning outcomes of each field skill were determined firstly as decision-making skill, then as problem-solving skill and finally as process components of critical thinking skill. While analyzing the data, the distribution of relevant learning outcomes in field skills according to class levels was also determined. Thus, higher-order thinking skills were determined for each grade level.

In order to ensure the validity of the research, a skill determination form was created, learning outcomes were written in the relevant section and the results obtained were evaluated. In order to determine the reliability of the research, the skills determined by descriptive analysis and the skill determination form were presented to two field experts for opinion. According to the agreement percentage formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Number of agreements}}{\text{total agreements} + \text{number of disagreements}}$) (Miles and Huberman, 2015), the reliability value was found to be 0.99. Thus, it was determined that the research findings were reliable.

Conclusion, Discussion and Recommendations

At the end of the research, it was determined that in addition to language skills, the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum also includes the development of higher-order thinking skills in order to raise individuals who ask, question, think, criticize, discuss, and express their knowledge and thoughts with an impartial approach. This finding is in line with the findings of Ünveren Kapanadze (2019). However, in the research of Olukçu and Yıldız (2022), it was determined that Turkish textbooks were inadequate in terms of higher-order thinking skills concepts.

When the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum was examined on the basis of the skills that constitute higher-order thinking skills, it was determined that the highest learning outcome was in decision-making skills (16), second in critical thinking skills (10) and lastly in problem-solving skills (4). In order for students to be creative and productive in producing alternative solutions to the problems they encounter, they should be given training in Turkish lessons, and for this, more emphasis should be placed on the development of problem-solving skills in the curriculum.

At the end of the research, when the distribution of learning outcomes of higher-order thinking skills in language skills was examined, it was determined that the highest was in writing skills (9), then in speaking skills (8) and finally in listening (4) and reading (4) skills, which constitute comprehension skills. Higher-level thinking skills are the skills needed and developed to impartially criticize, evaluate, solve and decide on a perceived situation, event or problem. The skills mentioned above are more evident in speaking and writing activities. Because the student will criticize by explaining in written/oral way, present the idea he/she has developed, and convey the solution suggestions he/she has brought to the problems. For this reason, it is thought that it would be appropriate to include learning outcomes of higher-order thinking skills more frequently in narrative skills.

Based on the research, the following suggestions can be made for the development of higher-order thinking skills in Turkish lessons:

1. In the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum, learning outcomes for higher-order thinking skills are presented in detail within the framework of experience. In addition, it is seen that the program includes relevant learning outcomes for the development of each language skill at each grade level. However, it was observed that higher-order thinking skills in the program were limited to decision-making, critical thinking and problem-solving

skills. Apart from these, learning outcomes for thinking skills such as creative thinking, reflective thinking and analytical thinking should also be included in the Secondary School Turkish Course Curriculum.

2. In the research, it is seen that decision-making, critical thinking and problem-solving skills, which constitute higher-order thinking skills, are distributed equally at each grade level. For example, the number of learning outcomes that include process components for critical thinking skills is given equally at each grade level. However, as students get older, their critical thinking skills also increase. Therefore, it is important to provide the process components in this context in increasing numbers from the 5th to the 8th grade. For this reason, it is thought that it would be more appropriate to provide the process components in this context in increasing numbers from the 5th to the 8th grade.
3. In the TCEM 2024 Secondary School Turkish Course Curriculum, the learning outcomes of narration skills are much richer than comprehension skills in terms of higher-order thinking skills. In order for students to reflect their higher-order thinking skills on their narrative skills, their comprehension skills need to develop in this context. Therefore, the learning outcomes of comprehension skills in the program should also be enriched in terms of higher-order thinking skills.
4. In the study, it was determined that the process components for problem solving skills were much less than the others. In order for students to be creative and productive in producing alternative solutions to the problems they encounter, they should be given training in Turkish lessons, and for this purpose, more emphasis should be placed on the development of problem-solving skills in the curriculum.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 28.02.2025 Kabul/Accepted: 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın Yansıtıcı Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi*

Ufuk TÖMAN*

ÖZ

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programında yer alan konuların tema, sınıf düzeyi, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri açısından yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, güncel biyoloji dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Öğretim programlarının seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada yer alan öğretim programı sınıf, ünite adı, konu adı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri değişkenleri göz önüne alınarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tabloya dönüştürülerek, benzerlik ve farklılıklarına göre ortak bir anlam ilişkisi içerisinde gruplara ayrılmıştır. Bu noktadan hareketle incelenen öğretim programı tablolar şeklinde sunulmuştur. Her bir tablo devamında genel bir açıklama yapıldıktan sonra analizi ile çalışmalarda görülen benzerlik ve farklılıkların neler olduğu detaylı şekilde analiz edilmiştir. Bulgular analiz edildiğinde, sınıf düzeyi arttıkça teknik alanda yansıtma düzeyinden uygulama ve eleştirel alanda yansıtma düzeyine doğru geçişin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sadece 2024 biyoloji dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının yansıtıcı düşünme düzeylerine göre incelenmiştir. Geçmiş yıllarda yer alan biyoloji dersi öğretim programlarının öğrenme çıktıları yansıtıcı düşünme bağlamında incelenip karşılaştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji dersi öğretim programı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, yansıtıcı düşünme becerileri.

Examining the 2024 Türkiye Century Education Model Biology Course Curriculum in the context of Reflective Thinking skills

ABSTRACT

In this study, which aims to examine the subjects included in the 2024 Turkey Century Maarif Model biology course curriculum in terms of theme, grade level, learning outcomes and process components achievements in the context of reflective thinking, document review method was used. The data source of the research consists of the current biology curriculum and biology textbooks. Criterion sampling was used in the selection of curriculums and textbooks. The curriculum and textbooks included in this research were subcategorized by considering the variables of grade, unit name, subject name, learning outcomes and process components achievements. The obtained data were converted into tables under these headings and divided into groups within a common meaning relationship according to their similarities and differences. Starting from this point, the examined curriculums and textbooks were presented in the form of tables. After a general explanation is made in each table, the similarities and differences observed in the studies were analyzed in detail. When the findings were analyzed, it was determined that as the grade level increased, there was a transition

Atıf Bilgisi: Töman, U. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programı'nın yansıtıcı düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 90-104. Doi: 10.48066/kusob.1648459

* Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ufuktoman@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3545-7097.

from the level of reflection in the technical field to the level of reflection in the application and critical fields. In the research, only the learning outcomes in the 2024 biology course curriculum were examined according to the reflective thinking levels. The learning outcomes of the biology course curriculum in previous years can be examined in the context of reflective thinking and comparisons can be made.

Keywords: Biology course curriculum, learning outcomes and process components, reflective thinking skills.

Giriş

Yansıtıcı düşünme kavramının temelleri John Dewey tarafından ortaya konulmuştur. Ünver (2010), yansıtıcı düşünmenin önemli bir araştırma süreci olduğunu ifade etmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin sınıflandırılması sürecin daha anlaşılır olması açısından önem arz etmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin sınıflandırılmasına yönelik Max Van Manen tarafından geliştirilen modelde; teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç farklı yansıtma alanı ortaya konulmuştur. Teknik alanda yansıtma öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yönelik yalın ve sade yansıtma yer almaktadır (Manen, 1977). Uygulama alanında yansıtma, yorumlara dayalı ifadeler vardır (Ünver, 2010). Yansıtmanın en üst seviyesi olan eleştirel alanda yansıtma ise, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yönelik değerlendirmeler yer almaktadır.

Yansıtıcı düşünme bireylerin deneyimlerini tanımlamalarına ve ifade etmelerine, öğrenme sürecindeki uygulamalardan edindikleri deneyimleri yaşantılarının farklı alanlarında yansıtma yardımcı olmaktadır (Sarı vd., 2021). Yansıtıcı düşünme bireyin hem kendi düşüncelerini ifade etmeleri hem de başkalarının düşünceleri üzerinde anlamlı ve sistematik bir şekilde düşünülmesi açısından önemlidir (Chan vd., 2021).

Yansıtıcı düşünme becerisini bireylerin etkili şekilde öğrenebilmeleri ve bu düşünme becerisinden etkili biçimde bir yararlanabilmeleri için öğretim programlarının bu doğrultuda hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim kurumları, bireylere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmak ve bu becerileri geliştirmek için önemli bir role sahip kurumlardır (Pollard, 2005). Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerini ön planda tutan günümüz okullarında; problem çözebilen, tartışabilen, yeniliğe açık, eleştiren, bilimsel bilgi üretebilen, girişimci, üretken, iş birliğine önem veren bireylerin yetiştirilmesine yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır (Quinn vd., 2010). Yansıtıcı düşünme becerileri çok geniş bir yelpazedeki farklı öğretmenlik branşları üzerine yapılan araştırmalara konu olmaktadır. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada yön gösteren fen bilimleri alanı (Ünsal vd., 2018) yansıtıcı düşünme becerileri üzerine araştırma yürütülen öğretmenlik alanlarından biridir. Bunun yanında, beden eğitimi, İngilizce, sosyal bilimlerden din eğitimi kadar yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili farklı alanlarda çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünme becerisi öğretmenlere; mesleki çalışmalarının daha düzenli hale getirilmesi, kendi kontrol mekanizmalarını oluşturmaları öz değerlendirme yapabilmeleri ve öğretim faaliyetlerini eleştirel bakış açısıyla incelemeleri, gibi noktalarda beceriler kazanabilmeleri için son derece önemlidir (Bayhan ve Saranlı, 2010). Bir öğretmen, yansıtma becerilerini etkili şekilde kullanabiliyorsa, öğrencilerine de bu becerilerle edindikleri bilgileri sınıf içinde ve gündelik hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmeleri hususunda rol model olacaktır. Yansıtıcı düşünme öğretmenlerin etkili öğrenme ortamları oluşturmalarında, mesleki yaşantılarını geliştirmelerinde, öğrenme ortamlarındaki problem durumlarını devamlı analiz ederek, incelemeler yapıp problemleri teşhis ederek uygun ve etkili çözüm yolları bulmalarında fayda sağlayacaktır. Şunu belirtmek gerekir ki yansıtıcı düşünme teorisi ile uygulama arasında köprü vazifesi görür ve anlamlı bağlamlar kurmayı sağlar. Etkili yansıtma, öğrenmenin kapasitesini ve niteliğini artırır. Sınıftaki problem durumlarının

algılanıp, anlamlandırılıp, çözümlenmesinde etkin rol oynar. Yansıtıcı düşünme öğretmenin; betimleyen, analiz edebilen ve yorumlayabilen öğrenme atmosferi oluşturmaya yardım eder. Ayrıca öğretmenin, kendi mesleki gelişim süreçlerini gözden geçirmesine ve ideal okul kültürü oluşturmaya imkân sağlar (Ünver, 2010; Kerimgil, 2008).

Yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmenlerin kullanmalarında özellikle eğitim fakülteleri kilit bir role sahiptir (Karadağ, 2010). Eğitim fakültelerindeki öğretimin niteliğini arttırmada yansıtıcı öğretim uygulamaları anahtar görevi görmektedir. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki rolleri sürekli kendini güncellemektedir. Bunun yanında, bu güncellemeler yeni öğrenme yaklaşımlarını, modellerini, yöntemlerini beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerden istenen ve beklenen bu değişimleri özümseyip, öğrenme süreçlerine bir kimlik olarak yansıtma ve öğretme becerileridir. Mesleki gelişim programlarından beklenen, yansıtıcı öğretim uygulamalarını kapsayan, öğrenciyi bilgiye erişim noktasında aktive eden, problemlerin belirlenip çözülmesi noktasındaki süreçlerde bilgiyi operasyonel olarak kullanan eğitimcilerin yetişmesine rehberlik etmesidir (Köksal, 2006). Yansıtma becerilerini geliştirmek öğretim niteliğini arttırmada sürdürülebilir bir çözümdür (Köksal, 2006).

Bu araştırmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretim programları planlanırken ve oluşturulurken yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belirlenen olgu veya olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi araştırma konusu ile ilgili belgelerin analizine dayanır. Analiz edilecek dokümanlar; ders kitabı, öğretim programı, ses kayıtları ve tutanaklar olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri kaynağını, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim Programı (MEB, 2024) oluşturmaktadır. Öğretim programlarının seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu bağlamda, veri setinin seçiminde 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programındaki ilgili temalar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yer verilmiştir. Veri seti oluşturulduktan sonra gerçekleştirilen süreçler takip edilerek, ilgili program araştırma kapsamında incelenmiştir.

Kodlama Süreci

Bu aşamada, elde edilen veriler incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğretim programının tüm bölümleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilmiş olup, sonrasında özet veriler bilgisayar sistemine kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde belli bir konu, alan veya problem durumu ele alınırken genel eğilimlerin ortaya çıkarılması hedeflenir. Bu eğilimler sunulurken belirli kategoriler ve temalardan sistematik bir şekilde yararlanılır (Çalık & Sözbilir, 2014; Wilson & Murray, 2016).

Betimsel analiz farklı amaçları içeren araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu yöntemle toplanan verilerin anlaşılmasını sağlayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaya çalışılır. Veriler analiz edilirken birbirine benzeyen veriler belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir. Amaç sadece verileri bir araya getirmek değildir. Bunun yanında bunları okuyucunun anlayabileceği bir düzene kavuşturmadır. Bu yöntem özetle, verilerin tanımlanmasını, ilişkilendirilmesini ve anlamlandırılmasını sağlar (Çepni, 2012; Ültay vd., 2021).

Bu araştırmada yer alan öğretim programı sınıf, ünite adı, konu adı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri değişkenleri göz önüne alınarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tabloya dönüştürülerek, benzerlik ve farklılıklarına göre ortak bir anlam ilişkisi içerisinde gruplara ayrılmıştır. Bu noktadan hareketle incelenen öğretim programı tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablolar haline dönüştürülen verilerin sunulmasının amacı, bilgi kaynağının anlaşılır bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmasıdır. Her bir tablonun devamında genel açıklama yapıldıktan sonra analizde belirlenen benzerlik ve farklılıkların neler olduğu detaylı şekilde betimlenmiştir.

Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yansıtıcı düşünme düzeyinde ele alınırken, Max Van Manen (1977) tarafından geliştirilen düzeylere göre analiz edilmiştir. Max Van Manen, teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç farklı yansıtma seviyesi belirlemiştir. Teknik alandaki yansıtma düzeyinde öğretim programının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri boyutundaki hedeflerinin öğrenme niteliği sorgulanmaz. Programın hedefleri sade ve yalın bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılır. Burada eğitsel bilgi ve belirlenen hedeflere ulaşmada gerekli olan ilkeler önem taşımaktadır (Van Manen, 1977). Uygulama alanında yansıtma, problemlerin nedenleri detaylı bir şekilde irdelenir ve çözüm yolları üretilmeye çalışılır (Ünver, 2010). Eleştirel alanında yansıtma ise, en üst düzeydeki yansıtma alanıdır. Bu alandaki en önemli iki nokta etik ve değerlerdir. Sosyal olaylar veya olayların sosyal boyuttaki değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerden ulaşılan ahlaki sonuçlar eleştirel alandaki yansıtmanın kapsamına girmektedir. (Haroutunian, 1998; Hatton & Smith, 1995; Töman & Çimer, 2014). Eleştirel alanda yansıtma düzeyinde, öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılarak etik değerlerle ilişkisi incelenir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programı incelenmiştir. İncelemeler neticesinde elde edilen verilerin kaydedilmesi sağlanmıştır. Araştırma verilerinin okuyucuya sunulması için veriler temalara göre hazırlanıp kategorileştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu durumun daha anlaşılır olması amacıyla, iki değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı tutarlılığın sağlanması için farklı bir alan eğitimi uzmanından kategorileştirme için destek alınmış ve tutarlılık sağlanmıştır. Bu kapsamda değerlendiriciler tarafından ayrı ayrı doldurulan formlar karşılaştırılmış ardından kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, verilerin son halinin daha anlaşılır olması için geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla alanında uzman üç öğretim üyesi de kontrol etmiştir.

Bulgular

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programının yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Yansıtıcı Düşünme Boyutu
		Biyolojideki dönüm noktaları	Eleştirel Alanda Yansıtma

9. SINIF	YAŞAM	Bilimsel araştırma süreçleri	Uygulama Alanında Yansıtma
		Bilimsel araştırmaların bilim etiği	Teknik Alanda Yansıtma
		Çevresindeki canlıların özellikleri	Teknik Alanda Yansıtma
		Canlıları sınıflandırabilme	Teknik Alanda Yansıtma
		Üç üst âlem (domain) sisteminde yer alan canlılar	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Biyoçeşitliliği oluşturan unsurlar	Eleştirel Alanda Yansıtma
	ORGANİZASYON	İnorganik moleküllerin önemi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Organik moleküllerin yapısı ve çeşitleri	Teknik Alanda Yansıtma
		Besinlerin yapısında karbohidrat, yağ ve protein varlığının belirlenmesi	Uygulama Alanında Yansıtma
		pH ve sıcaklığın enzim aktivitesi	Uygulama Alanında Yansıtma
		Hücre alt birimlerini ve bu birimlerin işlevleri	Uygulama Alanında Yansıtma
		Hücre zarından madde geçişleri	Teknik Alanda Yansıtma
		Küçük moleküllerin hücre zarından pasif geçişi	Uygulama Alanında Yansıtma
		Hücreden doku, organ ve sistemlerin organizasyonu	Eleştirel Alanda Yansıtma

9. sınıf biyoloji dersi öğretim programı incelendiğinde, yaşam ve organizasyon olmak üzere iki farklı temadan oluştuğu Tablo 1’de görülmektedir. Yaşam temasında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri incelendiğinde en fazla (n=3) teknik alanda ve eleştirel alanda yansıtmanın olduğu belirlenmiştir. Eleştirel alanda yansıtmanın biyoçeşitlilik ve üst âlem sistemi ile ilgili çıkarım yapabilmeye yönelik öğrenme çıktılarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Teknik alanda yansıtmanın ise, canlıların sınıflandırılması ve canlıların özellikleri ile ilgili öğrenme çıktılarında olduğu görülmektedir. En az (n=1) yansıtma alanı ise, uygulama alanında yansıtma düzeyinde ortaya çıkmıştır. Bu alanda görülen yansıtma alanının bilimin doğasını yorumlayabilme üzerine olduğu görülmektedir. Organizasyon temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç becerileri incelendiğinde, en fazla (n=4) uygulama alanında yansıtma düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Bu yansıtma alanının küçük moleküllerin hücre zarından madde geçişi ve organik besinler ile ilgili deney yapabilmeye yönelik öğrenme çıktılarında yoğunlaştığı görülmektedir. Teknik alanda ve eleştirel alanda yansıtma düzeylerinin eşit (n=2) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. 10. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Yansıtıcı Düşünme Boyutu
		Canlıların yaşamına devam edebilmesi için enerjinin gerekliliği	Eleştirel Alanda Yansıtma

ENERJİ	Fotosentez reaksiyonlarıyla ilgili bilimsel model	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Fotosentezde kullanılan ve üretilen maddeler	Uygulama Alanında Yansıtma
	Kemosentez hakkında bilgi toplayabilme	Teknik Alanda Yansıtma
	Canlılarda sindirim çeşitleri ve yapıları	Teknik Alanda Yansıtma
	İnsanda enerji eldesi için sindirim, emilim ve taşıma süreçleri	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Hücre solunum reaksiyonları	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Farklı besin gruplarından enerji eldesi	Uygulama Alanında Yansıtma
	Fermantasyon ile ilgili deney yapabilme	Uygulama Alanında Yansıtma
	Besinlerden elde edilen enerji	Eleştirel Alanda Yansıtma
10. SINIF	Ekosistemin cansız ve canlı bileşenleri	Uygulama Alanında Yansıtma
	Komünitelerde ve popülasyonlarda görülen etkileşimler	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Ekosistemdeki enerji akışı	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Madde döngüleri ile ilgili bilimsel model	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Ekolojik sürdürülebilirliğin önemi	Uygulama Alanında Yansıtma
	Çevresinde sürdürülebilirliği kısıtlayan durumlar	Uygulama Alanında Yansıtma
	Ekolojik ayak izini küçültebilen yolları	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması	Eleştirel Alanda Yansıtma
	Çevresinde atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalar	Teknik Alanda Yansıtma

10. sınıf biyoloji dersi öğretim programı incelendiğinde, enerji ve ekoloji olmak üzere 2 farklı temadan oluştuğu Tablo 2’ de görülmektedir. Enerji temasında en fazla (n=5) eleştirel alanda yansıtmanın olduğu belirlenmiştir. Eleştirel alanda yapılan yansıtmanın besinlerden elde edilen enerji, hücre solunum reaksiyonları, fotosentez reaksiyonları ve enerji gereksinimi gibi öğrenme çıktılarında çıkarım yapabilme, model oluşturma ve sorgulamaya dayalı olduğu görülmektedir. Uygulama alanında yansıtma düzeyi eleştirel alanda düzeyine göre daha azdır (n=3). Bu alanda yapılan yansıtmanın fermantasyon, fotosentez ve enerji eldesi gibi öğrenme çıktılarında deney yapabilmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. En az (n=2) yansıtma alanı ise, teknik alanda yansıtma alanıdır. Bu alanda yapılan yansıtma alanının kemosenteze ve canlılarda sindirim çeşitlerine yönelik öğrenme çıktılarına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Ekoloji temasında ise, en fazla (n=5) eleştirel alanda yansıtma düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Bu yansıtma alanında görülen öğrenme çıktılarında madde döngüleri, ekosistem, popülasyon, komünite,

ekolojik ayak izi, biyoçeşitlilik gibi konularda sorgulama ve çıkarıma dayalı olarak yoğunlaşmaktadır. Uygulama alanında yansıtma düzeyinin teknik alanda yansıtma düzeyine göre daha fazla ($n=3$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ekosistem, ekoloji ve sürdürülebilirlik ile ilgili öğrenme çıktılarında görülen uygulama alanında yansıtma düzeyinin yorumları, tahminleri ve çözümlemeleri içerdiği belirlenmiştir. En düşük ($n=1$) yansıtma düzeyi teknik alanda yansıtma alanına aittir. Teknik alandaki öğrenme çıktısının atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili bilgi toplamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 11. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Yansıtıcı Düşünme Boyutu
11. SINIF	TEPKİ	Farklı canlıların uyaranlara karşı oluşturduğu tepki mekanizmaları	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Bitkisel hormonların meyve olgunlaşması ve bitki gelişimi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Bitkilerdeki tepki mekanizmaları	Teknik Alanda Yansıtma
		Bitkilerde yönelme hareketleri	Uygulama Alanında Yansıtma
		Duyu reseptörlerini ve duyu reseptörlerinin bulunduğu duyu organları	Teknik Alanda Yansıtma
		Hayvanlardaki sinir sistemi farklılıkları	Eleştirel Alanda Yansıtma
		İnsanda sinir sistemi yapısı	Uygulama Alanında Yansıtma
		Refleks olayı	Uygulama Alanında Yansıtma
		Harekete dayalı tepkinin oluşmasında iskelet, kas ve eklemleri	Eleştirel Alanda Yansıtma
		İskelet kaslarının kasılma ve gevşeme mekanizması	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Bağışıklığı sınıflandırabilme	Teknik Alanda Yansıtma
		Alerjik tepkilerin oluşumu	Eleştirel Alanda Yansıtma
	HOMEOSTAZİ	Homeostazinin canlılar için önemi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Homeostatik süreçleri	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Pozitif ve negatif geri bildirim mekanizmaları	Uygulama Alanında Yansıtma
		Homeostazinin sağlanmasında sinir sistemi	Uygulama Alanında Yansıtma
		Endokrin sisteminin homeostazi işlevi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Dolaşım sistemi ve homeostazi arasındaki ilişki	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Solunum sisteminin homeostazinin sağlanmasındaki rolü	Eleştirel Alanda Yansıtma

Boşaltım sisteminin homeostazi işlevi	Eleştirel Alanda Yansıtma
Homeostazinin sağlanmasında sistemlerin eş güdümlü çalışması	Eleştirel Alanda Yansıtma
Homeostazinin sağlanamadığı durumlarda oluşabilecek sağlık problemleri	Eleştirel Alanda Yansıtma

11. sınıf biyoloji dersi öğretim programı incelendiğinde, tepki ve homeostazi olmak üzere 2 farklı temadan oluştuğu Tablo 3'ten görülmektedir. Tepki temasında en fazla (n=6) eleştirel alanda yansıtmanın olduğu belirlenmiştir. Bu yansıtma alanında görülen öğrenme çıktılarının alerjik tepkiler, iskelet, kas sistemleri, hayvanlardaki sinir sistemleri, bitkisel hormonlara yönelik çıkarım, sorgulama, eleştirel düşünme ve model oluşturmaya yönelik ifadeler içerdiği ortaya çıkmıştır. Tepki temasında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri incelendiğinde teknik alanda ve uygulama alanında yansıtmanın eşit (n=3) oranda olduğu belirlenmiştir. Homeostasi ile ilgili eleştirel alanda yansıtma düzeyinin oldukça yüksek (n=8) olduğu ortaya çıkmıştır. Homeostasi ile ilgili öğrenme çıktılarında hipotez oluşturma, çıkarım yapma, eleştirel düşünme ve sorgulamaya dayalı eleştirel yansıtma ifadeler yer almaktadır. Uygulama alanında yansıtma düzeyi ise oldukça düşük (n=2) seviyededir. Homeostasi ile ilgili teknik alanda yansıtma düzeyine rastlanmamıştır. Bu yansıtma alanında yer alan öğrenme çıktılarında karşılaştırma ve çözümlemeye yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 4. 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Yansıtıcı Düşünme Boyutu
		Canlılarda üremenin önemi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Hücre bölünmesinin canlılar için önemi	Uygulama Alanında Yansıtma
		Hücredeki genetik materyalin organizasyonu	Uygulama Alanında Yansıtma
		Canlılarda hücre döngüsü ve hücre bölünmesi	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Kromozomlarda ayrılmanın sonuçları	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Eşeysiz üreme çeşitleri	Uygulama Alanında Yansıtma
	ÜREME	Üreme hücrelerinin oluşum süreci ve yapıları	Uygulama Alanında Yansıtma
		Eşeysiz ve eşeyli üreme	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Erkek ve dişi üreme sistemlerinin yapısı ve işleyişi	Teknik Alanda Yansıtma
		Embriyonik gelişim	Teknik Alanda Yansıtma
		Çiçeğin kısımları ve görevleri	Teknik Alanda Yansıtma
		Çimlenmeyi etkileyen faktörler	Uygulama Alanında Yansıtma

12.SINIF	GEN	Nükleik asitlerin yapısı ve canlılıktaki rolü	Eleştirel Alanda Yansıtma
		DNA replikasyonunun bilimsel modeli	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Genetik bilginin ürüne dönüşüm süreci	Uygulama Alanında Yansıtma
		Genetik yapıdaki değişikliklerin canlı yaşamına etkileri	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Mendel kalıtım ilkelerinin geçerli olduğu genetik problemler	Uygulama Alanında Yansıtma
		Eş baskınlık ve çok alellilik	Uygulama Alanında Yansıtma
		Eşeye bağlı kalıtım	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Genetik testler ve genetik danışmanlık	Eleştirel Alanda Yansıtma
		Biyoteknolojinin uygulama alanları	Teknik Alanda Yansıtma
		Biyoteknolojik uygulamaların etik boyutu	Eleştirel Alanda Yansıtma

12. sınıf biyoloji dersi öğretim programı incelendiğinde, üreme ve gen olmak üzere 2 farklı temadan oluştuğu Tablo 4' ten görülmektedir. Üreme temasında en fazla (n=5) uygulama alanında yansıtma düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Eleştirel alanda yansıtma düzeyi ise, uygulama alanında yansıtma düzeyine göre daha düşüktür (n=4). Teknik alanda yansıtma düzeyi ise diğer yansıtma alanlarına göre daha düşüktür (n=3). Gen teması ile ilgili eleştirel alanda yansıtma düzeyinin oldukça yüksek (n=6) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama alanında yansıtma düzeyi eleştirel alanda yansıtma düzeyine göre daha düşük (n=3) seviyededir. Teknik alanda yansıtma düzeyi diğer yansıtma alanlarına göre en düşük (n=1) seviyededir.

Tablo 5. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ilgili yansıtma düzeylerinin sınıf seviyelerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyi	Teknik Alanda Yansıtma	Uygulama Alanında Yansıtma	Eleştirel Alanda Yansıtma
9. Sınıf	5	5	5
10. Sınıf	3	6	10
11. Sınıf	3	5	14
12. Sınıf	4	8	10

Biyoloji dersi öğretim programlarıyla ilgili yansıtma düzeyleri incelendiğinde en fazla öğrenme çıktısının 11 ve 12. sınıflarda olduğu Tablo 5' te görülmektedir. En az öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ise, 9. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Yansıtma düzeyleri incelendiğinde en fazla eleştirel alanda yansıtma öğrenme çıktısının 11. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel alandaki en az yansıtma öğrenme çıktısı ise 9. sınıf seviyesindedir. Tüm öğrenim seviyelerindeki öğrenme çıktıları kendi içlerinde değerlendirildiğinde 9. sınıf dışında diğer öğrenim seviyelerinde en fazla eleştirel alanda yansıtmanın olduğu en az yansıtmanın ise teknik alanda olduğu belirlenmiştir. 9. sınıf seviyesinde öğrenme çıktılarıyla ilgili tüm yansıtma alanlarının eşit sayıda olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri açısından yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tüm sınıf düzeylerinde farklı temalara yer verilmiştir. 2018 yılındaki öğretim programından farklı olarak yeni öğretim programında temalara yer verilmiş olup, her sınıf düzeyinde 2 farklı tema yer almaktadır. Bu durumun oluşmasında öğretim programının farklı sınıflar düzeyinde sarmallık özelliği içermemesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Yani temalar farklı sınıf düzeylerinde süreklilik oluşturacak özelliğe sahip değildir. Sarmallığın sınıf ve tema düzeyinde sınırlı kaldığı öğretim programlarında göze çarpan bir durumdur. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında anlamlı bağlamın oluşması gerekmektedir (Sönmez, 2018). Bunun yanında önceki öğretim programından farklı olarak kazanım yerine öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yer verilmiştir. En az öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 9. sınıfta yer almakta olup, en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 11 ve 12. sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Yani öğrenme seviyesi arttıkça öğrenme çıktısı ve süreç becerileri artmaktadır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yansıtıcı düşünme becerilerinin seviyeleri bağlamında incelendiğinde en fazla eleştirel alanda yansıtmanın 11. sınıfta olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında uygulama alanında yansıtma oranının en fazla 12. sınıf düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, en fazla teknik alanda yansıtma 9.sınıf seviyesindedir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça teknik alanda yansıtma düzeyinden uygulama ve eleştirel alanda yansıtma düzeyine doğru geçişin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Koçakoğlu (2016) öğretim programı yenileme ve geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizleri yapılması ve eski programların detaylı bir şekilde değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçların planlamalarda kullanılmasını vurgulamaktadır.

Genel olarak eleştirel alana ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri incelendiğinde çıkarım yapabilme, sorgulayabilme, eleştirel düşünebilme ve hipotez oluşturabilme gibi ifadelerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama alanında yansıtma düzeyine ait öğrenme çıktıları ise, deney yapabilme, yorumlayabilme, karşılaştırma ve çözümleyebilme gibi ifadelerle yer verilmiştir. Teknik alanda yansıtma ile ilgili öğrenme çıktıları bilgi toplayabilme ve sınıflandırabilme ifadeleri kullanılmıştır. Gencer (2008), Kılınç (2010) ve Yorulmaz (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinden bahsedilirken sadece tanımsal düzeyde ifadeler kullanılmıştır. Kabadere (2010) öğretim programının sağlıklı değerlendirme süreçlerinden geçirilerek eksikliklerinin belirlenip hemen düzeltilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

9. sınıf öğretim programında yaşam ve organizasyon temaları yer almaktadır. Bu iki tema ele alındığında, organizasyon temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yaşam temasına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşam temasına ait öğrenme çıktılarındaki eleştirel alanda yansıtma sayısı organizasyon temasından daha fazladır. Organizasyon temasında ise uygulama alanında yansıtma düzeyinin olduğu öğrenme çıktısı ve süreç becerileri sayısı yaşam temasından daha fazladır. Teknik alanda yansıtma düzeyine ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri organizasyon temasına göre yaşam temasında daha fazladır. Hanton vd. (2009) yansıtıcı düşünmenin temel alındığı öğretim programlarının, sınıf uygulamalarındaki ilkeleri eleştirmeyi de içerecek bir şekilde tasarlanmasının öneminden bahsetmiştir.

10. sınıf öğretim programı ekoloji ve enerji temalarından oluşmaktadır. Enerji temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ekoloji temasına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Enerji temasındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ekoloji temasındakilerden daha fazladır. Enerji ve ekoloji temalarının öğrenme çıktılarındaki eleştirel ve uygulama alanlarındaki yansıtmanın eşit olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Teknik alanda yansıtma düzeyi enerji temasında ekoloji temasına göre daha fazladır. Aydın ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Öğrenme sürecindeki uygulamaların planlanması ve uygulanmasında olduğu gibi sürecin değerlendirilmesinde de teknik düzeyde yansıtmanın fazla olduğu belirlenmiştir.

11. sınıf öğretim programında tepki ve homeostazi temaları bulunmaktadır. Tepki temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri homeostazi temasına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Homeostazi temasındaki öğrenme çıktılarında yer alan eleştirel alandaki yansıtma sayısı tepki temasındakinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Van Manen (1977), eleştirel yansıtma olarak belirttiği seviyede, öğretim uygulamalarının ahlaki, sosyal ve sistematik etkisinin sorgulanmasından bahsetmektedir. Tepki temasının öğrenme çıktılarında belirlenen teknik ve uygulama alanındaki yansıtma sayısı homeostazi temasından daha fazladır. Bu durumu desteklemesi açısından Tican (2013) tarafından yapılan çalışma örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim faaliyetlerinin yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum açısından faydalı etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

12. sınıf öğretim programı üreme ve gen temalarından oluşmaktadır. Bu iki tema ele alındığında, üreme temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri gen temasına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Gen temasına ait öğrenme çıktılarındaki eleştirel alanda yansıtma sayısı üreme temasından daha fazladır. Üreme temasında ise, uygulama alanında yansıtma düzeyinin olduğu öğrenme çıktısı ve süreç becerileri sayısı gen temasından daha fazladır. Teknik alanda yansıtma düzeyine ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri gen temasına göre üreme temasında daha fazladır. Öğrencilerin eleştirel alanda yansıtılarda bulunmalarında, hedeflerin dersin başından sonuna kadar yapılan tüm uygulamadaki önemi üzerinde düşünmelerini sağlayacak yansıtıcı uygulamaların etkisinin olduğu ifade edilebilir (Kozan, 2007).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yansıtıcı düşünme bağlamında incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla ilgili ortaya konulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Gelecekte yapılacak olan biyoloji dersi program geliştirme çalışmalarında yansıtıcı düşünme düzeyleri dikkat alınmalıdır.
- Araştırmada sadece 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının yansıtıcı düşünme düzeylerine göre incelenmiştir. Geçmiş yıllarda yer alan biyoloji dersi öğretim programlarının öğrenme çıktıları yansıtıcı düşünme bağlamında incelenip karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada biyoloji dersine yönelik sadece öğrenme çıktıları yansıtıcı düşünme düzeylerine göre incelenmiştir. Bu nedenle bu derse yönelik kullanılan ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme soruları ve öğretmenlerin sınıfta kullandıkları sorular yansıtıcı düşünme düzeylerine göre incelenip öğrenme çıktıları ile uyumu araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir

Yazarların Katkı Oranı

Makale tek bir araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.
- Chan, C. K. Y., Wong, H. Y. H., & Luo, J. (2021). An exploratory study on assessing reflective writing from teachers' perspectives. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 706-720.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 39 (174). 33-38.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gencer, A. S. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Haroutunian, S. (1998). A study of reflective thinking: patterns in interpretive discussion. *Educational Theory*. 48(1), 33-58.
- Hanton, S., Cropley B. & Lee S. (2009). Reflective practice, experience, and the interpretation of anxiety symptoms. *Journal of Sports Sciences*, 2(5), 517-533.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Kabadere, T. (2010). *Lise biyoloji öğretim programlarının cumhuriyetten günümüze değişimini etkileyen unsurlar ve analizleri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, H. H., (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar. P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34, 82-92.
- Koçakoğlu, M. (2016). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 65-91.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2024). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı (9, 10, 11, ve 12. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Quinn, L., Pultorak, E., Young, M. and McCarthy, J. (2010). *Purposes and practises of reflectivity in teacher development*. E. G. Pultorak (Ed.), *The purposes practises and professionalism of teacher reflectivity*. Maryland: Rowmann and Littlefield Education.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. Continuum.
- Sari, Y. R., Drağati, N. A., So, H. J., & Sumardi, S. (2021). Enhancing efl teachers technological pedagogical content knowledge (TPACK) competence through reflective practice. *Teflin Journal*, 32(1), 117-133.
- Sönmez, S. (2018). Türkiye’de ortaöğretimde biyoloji öğretiminde yapılan ders içerikleri çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69), 128-144.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Ünsal, Y., Kızılcık, H. Ş. ve Yarımkaya, D. (2018). Fizik eğitimi kongrelerinde sunulan bildirilerin analizi: Türkiye örneği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(2), 173-196.
- Ünver, G. (2010). *Yansıtıcı düşünme. Eğitimde yeni yönelimler*. Özcan Demirel (Ed.), Pegem Akademi.
- Wilson, H. M. N. & Murray, C. D. (2016). The experience of deployment for partners of military personnel: A qualitative meta-synthesis. *Journal of Couple Relationship Therapy*, 15(2), 102-120
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Basım)*. Seçkin.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve önerileri (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

Individuals being able to effectively learn reflective thinking skills and effectively benefit from this thinking skill is not a situation that can occur individually. In this context, educational institutions have an important role in providing and developing reflective thinking skills to individuals (Pollard, 2005). For this reason, in today's schools that prioritize 21st century skills; curriculums are prepared to raise individuals who can solve problems, discuss, are open to innovation, criticize, produce scientific knowledge, are entrepreneurial, productive, and value cooperation (Quinn, Pultorak, Young, & McCarthy, 2010). Reflective thinking skills are the subject of research on a wide range of different teaching branches. The field of science, which leads the way in reaching the level of contemporary civilization (Ünsal, Kızılcık, & Yarımkaya, 2018), is the first teaching field where research is conducted

on reflective thinking skills. In addition, it is possible to come across many studies on reflective thinking skills in different fields, from physical education to English, from social sciences to religious education (Ersözlü, 2008).

In order to provide and develop students with reflective thinking skills, the lessons and activities in the teaching process should be compatible with each other (Dolapçioğlu, 2007). When planning teaching programs, processes should be included to provide students with reflective skills (Kızılkaya and Aşkar, 2009). In reflective thinking, students become responsible for determining their learning deficiencies and eliminating these deficiencies. In learning environments where students are aimed to gain reflective thinking skills, teachers should have reflective thinking skills and use these skills in the learning environment (Dolapçioğlu, 2007; Korthagen and Wubbels, 2008).

Purpose

This study aims to examine the learning outcomes and process skills in the 2024 Turkey Century Maarif Model secondary school biology curriculum in the context of reflective thinking. It is also emphasized that higher-order thinking skills such as reflective thinking should be taken into consideration when planning and creating curriculum.

Method

In this study, document review, one of the qualitative research methods, was used. In descriptive analysis studies, it is aimed to reveal general trends while addressing a certain topic, field or problem situation. While presenting these trends, certain categories and themes are used systematically (Çalık & Sözbilir, 2014; Wilson & Murray, 2016). Descriptive analyses are used in studies with different purposes. With this method, it is tried to reach the relationships and concepts that can provide understanding of the collected data. While analyzing the data, similar data are brought together within the framework of certain categories and themes.

Findings

When the learning outcomes and process components were examined in terms of the levels of reflective thinking skills, it was determined that the highest reflection in the critical field was in the 11th grade. In addition, it was concluded that the reflection rate in the application field was at the highest level in the 12th grade. In addition, the highest reflection in the technical field was at the 9th grade level. This situation revealed that as the grade level increased, there was a transition from the level of reflection in the technical field to the level of reflection in the application and critical fields.

Conclusions

This study, which was conducted to examine the learning outcomes and process skills in the 2024 Turkey Century Maarif Model secondary school biology course curriculum in terms of reflective thinking, included different themes at all grade levels. Unlike the 2018 curriculum, the new curriculum included themes, and there are 2 different themes at each grade level. It can be stated that this situation is due to the fact that the curriculum does not include a spiral feature at different grade levels. In other words, themes do not have the feature to create continuity at different grade levels. It is a noticeable situation in curriculums where spirality is limited to grade and theme levels.

When the learning outcomes and process skills belonging to the critical field are examined in general, it is concluded that expressions such as being able to make inferences, questioning, thinking critically and creating hypotheses are used. In the learning outcomes belonging to the reflection level in the application field, expressions such as being able to experiment, interpret, compare and analyze are included. In the learning outcomes belonging to reflection in the technical field, expressions such as being able to collect and classify information are used.

In the study, only learning outcomes for the biology course were examined according to reflective thinking levels. For this reason, the measurement and evaluation questions in the textbooks used for this course and the questions used by teachers in the classroom can be examined according to their reflective thinking levels and their compatibility with learning outcomes can be investigated.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 10.03.2025 Kabul/Accepted: 11.06.2025

Makale Türü: Araştırma

Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarıları, Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*

Oğuzhan SEVİM**

Adem DİLEK***

ÖZ

Bu araştırmada, Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunu Konu Jigsawı tekniği uygulanan 6/B sınıfı, kontrol grubunu ise program merkezli öğretimin sürdürüldüğü 6/A sınıfı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT), Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri, tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Konu Jigsawı tekniği uygulanan öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarında, geleneksel öğretime tabi tutulan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde bir artış gözlemlenmiştir. Buna karşın, tutum ve motivasyon düzeylerinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, öğrencilerin dil bilgisi başarıları ile Türkçe dersine yönelik motivasyon ve tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle başarı ile motivasyon arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiş; bu bulgu, öğrencilerin başarı odaklı bir motivasyon profili sergilediklerine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konu Jigsawı tekniği, dil bilgisi başarısı, Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersi motivasyonu.

The Effect of the Subject Jigsaw Technique on Sixth-Grade Students' Grammar Achievement, Attitude and Motivation Towards Turkish Course

ABSTRACT

This study examined the effects of the Subject Jigsaw technique on the grammar achievement of sixth grade students and their attitudes and motivation levels towards the Turkish course. The study was conducted using a quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group. The experimental group consisted of the 6/B class, where the Subject Jigsaw technique was applied, and the control group consisted of the 6/A class, where program-centered teaching was continued. Data were collected using the Grammar Achievement Test (DBBT), Turkish Course Attitude Scale and Turkish Course Motivation Scale developed by the researcher. Dependent and independent sample t-tests, two-way ANOVA for repeated measures and Pearson correlation analyses were used in the analysis of the data. According to the results of the study, a higher increase was observed in the grammar achievement scores of the students who were applied the Subject Jigsaw technique

Atıf Bilgisi: Sevim, O. & Dilek, A. (2025). Konu Jigsawı Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarıları, Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 105-127. Doi: 10.48066/kusob.1654868

* Bu çalışma aynı isimle yayımlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-7533-4724

*** Öğretmen, TC Millî Eğitim Bakanlığı, adem_dilek_@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-1557-3729

compared to the students who were subjected to traditional teaching. On the other hand, no significant difference was found between the two groups in terms of attitude and motivation levels. On the other hand, positive significant relationships were found between the students' grammar achievement and their motivation and attitude scores towards the Turkish course. In particular, it was determined that there was a high level of relationship between success and motivation; this finding indicates that the students exhibited a success-oriented motivation profile.

Keywords: Subject jigsaw technique, grammar success, attitude towards Turkish lesson, Turkish lesson motivation.

Giriş

Türkçe dersi, öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerini çok yönlü geliştirmeyi amaçlayan temel derslerden biridir. Bu ders aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve estetik biçimde kullanmaları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu gibi temel dil becerilerinde yetkinleşmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, dil becerilerinin ötesinde, öğrencilerin anlama, sıralama, karşılaştırma, sorgulama, eleştirme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kazanmaları da önem arz etmektedir. Türkçe dersi, iletişim kurabilen, iş birliğine açık ve düşüncelerini yapılandırarak ifade edebilen bireylerin yetişmesine katkı sunmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu becerilerinin geliştirilmesi hususunda öncelikle Türkçe dersine karşı olumlu tutum ve öğrenmeye karşı yüksek motivasyon içinde bulunmaları gerekmektedir. Bireyin belirli insanlara, nesnelere ya da durumlara yönelik davranışlarını şekillendiren öğrenilmiş eğilimler (Demirel ve Ün, 1987) olarak tanımlanan tutum kavramı bireyin herhangi bir şeye karşı yönelimini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle tutum seviyesi ile ilgi ve yönelim paralellik göstermektedir. Bu anlamda derse ve öğrenmeye karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olunmasının akademik başarı seviyesini olumlu etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları (Aydın, 2017; Aytan, 2016; Gökçe, 2020; Tan, 2021) dikkate alındığında Türkçe dersine karşı da öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının güçlü olması akademik başarı düzeylerini yükseltecektir.

Türkçe dersi; okuma, yazma ve anlama becerilerinin yanında dilimizin anlam ve özelliklerini ifade eden dil bilgisi kurallarının öğretildiği bir ders olması nedeniyle ilköğretimin en temel dersi konumundadır. Başka bir ifadeyle diğer derslerde başarılı olmanın yolu Türkçe dersinde başarılı olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarının güçlü tutulması ve ders öğretimi sürecinde ilgi ve farkındalıklarının canlı kalabilmesi için öğrenci merkezli, öğrenci iletişim ve etkileşimine fırsat veren dinamik öğretim tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, motivasyonları ve dil bilgisi başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Antekin, 2019; Arslan, 2021a; Arslan & Engin, 2021; Gökçe, 2020; Keskin, 2021; Yavaş, 2023; Öz, 2022; Tekeli Kaya, 2023). Bu araştırmalarda sıkça başvurulan yaklaşımlardan biri olan iş birlikli öğrenme, öğrenci merkezli yapısı sayesinde aktif katılımı, karşılıklı öğrenmeyi, iletişim becerilerinin gelişimini, motivasyonun artmasını ve sosyal ilişkilerin güçlenmesini destekleyen çok yönlü kazanımlar sunmaktadır (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 2014). Bu yönüyle, özellikle ezbere dayalı öğrenmenin risk taşıdığı dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kuralları anlamlandırarak öğrenmesini sağlayacak bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi, soyut ve kural temelli yapısı nedeniyle öğrencilerde anlamlandırma güçlüğüne neden olabilmekte; bu durum motivasyon kaybı, düşük başarı ve derse karşı olumsuz tutum gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin konular arasında bağlantılar kurarak bilgiyi yapılandırmasını sağlayan, sorumluluk duygusunu geliştiren ve öğrenme sürecine etkin katılım sunan iş birlikli tekniklerin dil bilgisi öğretiminde kullanılması önem arz etmektedir. İşte bu

noktada, iş birlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Konu Jigsawı (Jigsaw II) tekniği, öğrencilerin belirli bir konunun alt başlıklarını gruplar hâlinde çalışarak uzmanlaşmalarını ve ardından edindikleri bilgileri asıl grup üyelerine aktarmalarını sağlayan yapılandırılmış bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Aronson vd., 1978; Bilgin & Geban, 2006; Tanel & Erol, 2008). Bu teknik, bireysel sorumluluğu kolektif sorumlulukla bütünleştirerek öğrencilerin hem öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmekte hem de sözel ifade, analiz ve kavramsal ilişki kurma becerilerini geliştirmektedir.

Alan yazınında, Konu Jigsawı tekniğinin Türkçe eğitimi bağlamında sadece akademik başarı üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeylerinde de olumlu etkiler yarattığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Çelik, 2020; Doğanay & Sarıca, 2022; Sevim, 2015). Bu bağlamda, söz konusu çalışmada iş birlikli öğrenme yaklaşımlarından biri olan Konu Jigsawı tekniğinin, altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, motivasyonları ve dil bilgisi öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Konu Jigsawı tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyonları üzerindeki etkisi nasıldır?
4. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon, tutum ve dil bilgisi başarı testi puanları arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci (uygulama) ve analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Altıncı sınıf Türkçe dersinde Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin dil bilgisi başarıları ile derse yönelik tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yapılmış, uygulama sonuçları kontrollü koşullar altında sistematik değişikliklerle izlenmiştir (Can, 2013; Karasar, 2012). Yapılan araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma deseni*

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	DBABT	X1	DBABT
	TDTÖ		TDTÖ
	TDMÖ		TDMÖ
Kontrol	DBABT	X2	DBABT
	TDTÖ		TDTÖ
	TDMÖ		TDMÖ

DBABT: Dil Bilgisi Başarı Testi; TDTÖ: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği; TDMÖ: Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği; X1: Konu Jigsawı Öğretim Tekniğine Dayalı Öğretim; X2: Program Merkezli Öğretim

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan Hilalkent 125. Yıl Ortaokulunda öğrenim görmekte olan iki farklı sınıftaki 70 öğrenciden oluşmaktadır. Rastgele atama yöntemiyle grupların belirlendiği çalışmada 6/F sınıfı öğrencileri Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubunu, 6/A sınıfı öğrencileri ise program

merkezli öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ait cinsiyet dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney	Erkek	17	48,5
	Kız	18	51,5
Kontrol	Erkek	16	45,8
	Kız	19	54,2

Tablo 2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları yer almaktadır. Deney grubunda 17 erkek, 18 kız öğrenci bulunurken kontrol grubunda 16 erkek, 19 kız öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da cinsiyet dağılımının birbirine yakın olması araştırma bulgularının cinsiyete bağlı değişkenlerden etkilenme olasılığını azaltmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Denklik Durumu

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarının belirlenmesi amacıyla ölçme araçları her iki grupta yer alan katılımcılara uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem için yapılan t-testi sonucunda hiçbir uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları, Türkçe dersi tutum ve motivasyon puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p>0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulgular ve yorum kısmında tablolar üzerinden açıklanmıştır. Ulaşılan sonuç, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki deneysel süreçten bağımsız olarak akademik başarılarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; “Dil Bilgisi Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” araçları ile toplanmıştır.

Dil Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada kullanılan Dil Bilgisi Başarı Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı düzeylerini uygulama öncesinde ve sonrasında belirleyebilmek için uygulanmıştır. Uygulanan bu test, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu kazanım testleri ve değerlendirme sınavlarından alınan 25 sorudan (isim tamlamaları 4 soru, sıfatlar 4 soru, zamirler 5 soru, edatlar 4 soru, bağlaçlar 4 soru ve ünlemler 4 soru) oluşturulmuştur. Ölçme aracı yer alan maddelerin geçerlik ve güvenirlik analizleri MEB’in ilgili birimleri tarafından yapılmış olmakla birlikte test, çalışma gruplarından önce bu konuları bir yıl öncesinde görmüş, aynı okulda öğrenim görmekte olan rastgele belirlenmiş 53 kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve ITEMAN programı aracılığıyla madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 3’te gösterilmiştir. Ön denemenin yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin nedeni bu öğrencilerin altıncı sınıfta Dil Bilgisi Başarı Testindeki konuları öğrenmiş olmalarıdır.

Tablo 3. Akademik başarı testi ön uygulama madde analizi tablosu

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü (Rjx)	Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü (Rjx)
1.	.71	.31	14.	.61	.47
2.	.76	.44	15.	.60	.52
3.	.60	.30	16.	.65	.41
4.	.60	.35	17.	.61	.33
5.	.54	.31	18.	.63	.31

6.	.50	.49	19.	.56	.28*
7.	.70	.48	20.	.41	.35
8.	.50	.39	21.	.51	.38
9.	.55	.47	22.	.53	.36
10.	.70	.36	23.	.64	.43
11.	.65	.49	24.	.57	.37
12.	.57	.44	25.	.61	.46
13.	.38	.37			

Bu çalışmada kullanılan 25 maddelik testten elde edilen veriler, madde gücü (Pj) ve madde ayırt ediciliği (Rjx) değerleri açısından analiz edilmiştir (Tablo 3). Analiz sonucunda maddelerin ortalama gücük indeksi 0.58 olarak hesaplanmış, bu değer maddelerin genel olarak orta gücük düzeyine (0.50) yakın olduğunu, dolayısıyla testin ne çok zor ne de çok kolay olduğunu göstermiştir. Madde ayırt edicilik ortalaması ise 0,396 olarak bulunmuş, maddelerin genel olarak iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Yalnızca bir maddenin (madde 19) ayırt ediciliği düşük olsa da (0,20'nin altında olmaması sebebiyle) ölçme aracının bütünlüğü açısından madde testten çıkarılmamıştır. Testin güvenilirliği KR-20 analiziyle hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0,785 olarak belirlenmiştir.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla MEB-EARGED tarafından geliştirilen ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 20 maddelik Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) kullanılmıştır (MEB, 2006). Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin yanıtlarına göre farklı puanlanarak toplam tutum puanı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, araştırma öncesinde 53 yedinci sınıf öğrencisiyle yapılan pilot uygulamada Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve katsayı 0.85 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Tavşancıl (2010) ise 0.80 ve 1 arasında iç tutarlılık katsayısına sahip ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir.

Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği

Katılımcıların uygulama öncesinden uygulama sonrasına Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının ne düzeyde değiştiğini tespit etmek amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 45 maddeden oluşan ölçme aracı içsel motivasyon, hedef motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmaz üzere toplam 4 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin toplam motivasyon puanları üzerinden analizler gerçekleştirilecek olup ayrı ayrı faktör puanlarına bakılmayacaktır. Ölçme aracındaki 28 madde olumlu, 17 madde ise olumsuz önermelere dayanmaktadır. Olumlu maddeler için 5 puan “tamamen katılıyorum” 1 puan “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde puanlanmakta iken olumsuz maddeler tersi yönde puanlama yapılmıştır. Güvenirlik analizleri çerçevesinde ölçme aracının motivasyonsuzluk alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97, içsel motivasyon ve hedef motivasyon faktörü 0.89, dışsal motivasyon faktörü Cronbach Alpha değeri 0,86 olarak ölçülmüştür. Ölçme aracının bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı diğer bir ifadeyle güvenilirlik katsayısı ise .95 değerindedir. Deney ve kontrol gruplarından bağımsız 53 katılımcı (yedinci sınıf öğrencisi) ile gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,84 olarak ölçülmüştür. Bu değer 0,70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2011).

Deneyisel Uygulama

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında 8 hafta boyunca, toplam 16 ders saati süresince uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, MEB'in yürürlükteki Türkçe öğretim programı esas alınarak, ikinci araştırmacı tarafından yapılandırılmış ve deney ile kontrol grubundaki

dersler yine ikinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her iki grupta da öğretim faaliyetlerinin aynı kişi tarafından yürütülmesi, uygulama sürecinin bütünlüğünü ve içsel geçerliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir. Bu çerçevede kontrol grubuna program merkezli geleneksel öğretim, deney grubuna ise Konu Jigsawı tekniğine dayalı iş birlikli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki gruba da uygulama öncesinde Türkçe dersi tutum ve motivasyon ölçekleri ile dil bilgisi başarı testi ön test olarak uygulanmış; uygulama sonunda aynı ölçme araçları son test olarak tekrar kullanılmıştır.

Grup Oluşumu ve Hazırlık Süreci

Deney grubundaki öğrenciler, başarı düzeyleri heterojen olacak şekilde gruplandırılmıştır. Başarı düzeyleri, dil bilgisi başarı testi puanları esas alınarak düşük, orta ve yüksek şeklinde üç kategoriye ayrılmış; her grupta her düzeyden en az birer öğrenci olacak biçimde toplam altı grup oluşturulmuştur (5 grup: 6 kişilik, 1 grup: 5 kişilik). Cinsiyet dağılımında ise homojenliğe dikkat edilmiştir. Grupların birbirleriyle etkileşimini ve aidiyet duygusunu pekiştirmek amacıyla her gruba bir ad belirlemeleri ve kendi içlerinden bir grup başkanı ile bir grup düzenleyicisi (susturucu) seçmeleri sağlanmıştır.

Grup başkanlarının liderlik, sorumluluk paylaşımı ve motivasyon becerilerine sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Grup düzenleyicileri, sınıf içi ses düzeyini kontrol etme, dikkat odağını sürdürme gibi görevlerde etkin rol üstlenmiştir. Araştırmacı, bu görevlendirmeleri yaparken grup içi rolleri yazılı yönergelerle tanımlamış, öğrencilere açıklamalar yapmış ve gerektiğinde yönlendirmelerde bulunmuştur.

Fiziksel Ortam ve Kaynak Kullanımı

Uygulama süreci, sınıf içi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Oturma düzeni, grupların yüz yüze iletişim kurabileceği şekilde U düzeninde veya dörtgen masa grupları hâlinde planlanmıştır. Öğrenciler; ders kitabı, öğretmen notları, konuya uygun hazırlanmış çalışma kâğıtları, görsel destek materyalleri ve öğretmen tarafından oluşturulan kısa konu özetlerinden yararlanmışlardır. Ayrıca, her uzmanlık grubuna kendi konusu ile ilgili kavram haritaları, örnek metinler ve açıklamalı dil bilgisi notları verilmiştir.

Uygulama Süreci ve Adımları

Uygulamanın ilk haftasında, iş birlikli öğrenme ilkeleri, grup çalışmasının kuralları ve Konu Jigsawı tekniğinin işleyişi öğrencilere anlatılmış, deneme amaçlı kısa bir uygulama yapılmıştır. Ardından dil bilgisi konuları altı temel kazanıma ayrılmış ve her grup, bu kazanımlardan birini uzmanlık alanı olarak çalışmak üzere belirlenmiştir. Her bir kazanıma ait içerik, grup başkanları tarafından üyeler arasında dağıtılmıştır.

Tablo 4. Konu jigsawı tekniğine göre uzman grupların dağılımı

Grup	Uzmanlık konusu/kazanımı	Grup Üyeleri
Uzman 1	İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	KÖ3, KÖ6, EÖ8, KÖ12, KÖ14, EÖ15
Uzman 2	Sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	KÖ1, EÖ4, KÖ7, KÖ10, KÖ13, KÖ15
Uzman 3	Edatların metnin anlamına katkısını açıklar.	KÖ8, EÖ1, EÖ5, EÖ10, KÖ13, KÖ15,
Uzman 4	Bağlaçların metnin anlamına katkısını açıklar.	EÖ2, KÖ5, EÖ7, EÖ11, EÖ17, EÖ14
Uzman 5	Ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	KÖ2, KÖ4, KÖ9, KÖ11, EÖ16, EÖ13
Uzman 6	Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar.	EÖ3, EÖ6, KÖ18, EÖ9, EÖ12

Öğrenciler önce kendi ana gruplarında aldıkları konular üzerinde çalışmış; ardından aynı konu üzerinde çalışan farklı grupların üyeleri bir araya getirilerek uzman gruplar oluşturulmuştur (Tablo 4).

Uzman gruplarında yapılan çalışmalar, karşılıklı anlatım, kavram açıklama, örnek çözümü ve bilgi notu hazırlama gibi etkinliklerle yürütülmüştür. Öğrencilerin uzmanlık grubunda konuyu tam anlamıyla öğrenmeleri ve anlatabilecek düzeye gelmeleri hedeflenmiştir.

Uygulama sürecinin ilk dört haftası grupların belirlenmesi, grup üyelerinin kendi gruplarında çalışmalar yaptıktan sonra uzman gruplara geçmeleri ve aynı konuyu alan diğer üyelerle çalışmaları şeklinde devam etmiştir. Dördüncü haftada küçük ölçekli bir değerlendirme yapılmış, eksik öğrenmeler tespit edilmiştir. Bu eksik alanlara yönelik tekrar ve destekleyici etkinlikler uygulanarak öğrenme pekiştirilmiştir.

Beşinci haftadan itibaren öğrenciler uzman gruplardan kendi ana gruplarına dönerek, uzmanlaştıkları konuyu arkadaşlarına öğretecek biçimde sunumlar yapmışlardır. Grup üyeleri konuya tam olarak hâkim olana dek öğretim devam etmiş; gerektiğinde grup başkanı veya araştırmacı açıklamalarda bulunmuştur. Her grubun sunumu sonrasında araştırmacı, yönlendirici sorularla süreci desteklemiş, öğretim eksiklerinin giderilmesine katkı sağlamıştır. Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin uygulama adımları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Konu jigsawı tekniğine dayalı öğretimin uygulama süreci

Aşama	Konu/Kazanım/Uygulama	Süre
Hazırlık	Oturma düzeni ve sıraların yerleştirilmesi	1 ders saati
Ön test	DBABT, TDTÖ ve TDMÖ	1 ders saati
Grup Oluşturma	Akademik başarı olarak heterojen, cinsiyet olarak homojen dağılım	1 ders saati
Yöntem Tanıtım	Konu Jigsawı’nın ne olduğu ve sürecin nasıl işleyeceği	1 ders saati
Grup Aidiyet Duygusunun Yerleştirilmesi	Grup sorumluluğu	1 ders saati
Ders 1	İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar	4 ders saati
Ders 2	Sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar	4 ders saati
Ders 3	Zamirlerin metnin anlamına katkısını açıklar	4 ders saati
Ders 4	Edatların, bağlaçların ve ünlemlerin metnin anlamına katkısını açıklar	4 ders saati
Son test	DBABT, TDTÖ ve TDMÖ	1 ders saati

Tablo 5’de Konu Jigsawı öğretim tekniğine dayalı deneysel sürecin uygulama adımları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Öğretmenin ve Araştırmacının Rolü

Uygulamada görev alan öğretmen (ikinci araştırmacı), uygulama öncesinde Konu Jigsawı tekniğine ilişkin örnek etkinlikler, öğretim basamakları ve değerlendirme araçları konusunda 3 oturumluk kısa bir hizmet içi eğitim almıştır. Uygulama boyunca öğretmen, sınıf yönetimini ve öğrenme ortamını koordine etmiş; birinci araştırmacı ise gözlemci ve yönlendirici olarak süreci belgeleyip gerektiğinde teknik destek sağlamıştır.

Karşılaşılan Sorunlar ve Müdahale Süreçleri

Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin grup çalışmalarına katılımda isteksizlik yaşadığı, özellikle ilk haftalarda görev dağılımında eşitsizlik olduğu gözlenmiştir. Bu durumlara, öğretmen tarafından yapılan bireysel geri bildirimler ve grup içi görevlerin yeniden yapılandırılması ile müdahale edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin kavramları yanlış aktarması üzerine öğretmen ve araştırmacı tarafından açıklayıcı minik dersler yapılmış, öğrenme süreci desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilen çalışmanın verileri IBM SPSS 27.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar programına aktarıldıktan sonra parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin uygulanacağını belirlemek amacıyla dağılımın normalliği ve varyans homojenliği anlamlılık durumları analiz edilmiştir. Bu bağlamda Levene's testi ve katılımcı sayısı 30'un üzerinde olduğu için ($n > 30$) Kolmogorow-Smirnov testi uygulanmıştır. Yine dağılımın normalliğinin bir diğer göstergesi olan skewness (çarpıklık) kurtosis (basıklık) değerleri analizine başvurulmuştur. Yapılan analizler neticesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında bir değer sahip olması ve Levene's testi ile Kolmogorov-Smirnov testlerinin anlamlı olmaması ($p > .05$) nedeniyle parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ait ön test dil bilgisi başarıları, tutum ve motivasyon puanları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde araştırmada ele alınan değişkenler açısından birbirine benzer düzeyde oldukları belirlenmiştir. Parametrik testler kapsamında ilişkili ve ilişkisiz t-testi, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile tutum, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizine yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan ulaşılan bulgular ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarının ayrı ayrı ilişkili t-testi yapılması yerine hem %95 güven aralığındaki hata payının en aza indirilmesi hem de uygulama sürecinin bir bütün olarak görülmesinin sağlanması amacıyla tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	35	36,34	13,51	35	62,40	19,23
Kontrol	35	34,28	11,73	35	53,71	23,7

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı testine yönelik ön uygulama ve son uygulama puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test aritmetik ortalama puanı $\bar{X}=36,34$ iken deney sonrasında $\bar{X}=62,40$ 'a yükselmiştir. Program merkezli öğretime katılan kontrol grubu öğrencilerinin aynı puanları sırasıyla 34,28 ve 53,71 olarak ölçülmüştür. Buna göre, iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarında daha yüksek oranda artış gözlenirken, program merkezli yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarında nispeten düşük düzeyde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında meydana gelen söz konusu değişimlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarına ilişkin ön test son test çift yönlü anova sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	12165,08	69			
Grup (Deney-Kontrol)	504,91	1	504,914	2,945	.042

Hata	11660,17	68	171,473		
Gruplar içi	10356,31	70			
Ölçüm	36206,629	1	36206,629	63,889	,000
Ölçüm * Grup	768,914	1	768,914	1,357	,248
Hata	38536,457	68	566,713		
Toplam	42512,95	139			
P<.05					

Tablo 7 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğine göre öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileriyle öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F(1-68)=2,945$; $p<.05$] göstermiştir. Bu bulgu, ölçüm ayrımı yapmaksızın öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle ölçümlerden bağımsız olarak yalnızca grup puanları temel alınarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin başarı puanlarında farklılaşma söz konusudur.

Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ölçüme (ön test-son test) göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(1-68)=63,889$; $p<.05$]. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının grup ayrımı yapmaksızın uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir anlatımla aritmetik ortalama puanlar da dikkate alındığında gerek deney grubu gerekse kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanlarının ön testten son testte istatistiki olarak anlamlı şekilde değiştiği söylenebilir.

İki farklı deneysel işleme katılan öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının, ön testten son teste anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, grup faktörü (deney/kontrol) ve ölçüm faktörünün (ön test/son test) dil bilgisi başarı puanları üzerindeki ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(1-68)=1.68$, $p>0,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarında bulunmanın öğrencilerin dil bilgisi başarıları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir. Ayrıca bağımsız örneklem t-testi sonuçları da deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını doğrulamaktadır [$t(68)=1$, $p>0,05$]. Ancak son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}=62,40$), kontrol grubunun son test ortalamasından ($\bar{X}=53,71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Konu Jigsawı tekniğinin dil bilgisi başarı puanları üzerinde program merkezli öğretime göre görece daha olumlu bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazınındaki bazı çalışmalar da (örn. Antepli, 2016; Çelik, 2020; Sevim, 2015; Taşkın, 2017), Konu Jigsawı tekniği gibi iş birlikli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında meydana gelen değişimin analiz edilmesinde tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) testinden yararlanılmıştır.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	35	83,80	12,95	35	84,40	10,08
Kontrol	35	84,37	9,58	35	83,97	9,82

Tablo 8’de, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Deney grubunun ön test

tutum puanı ortalaması ($\bar{X}=83,80$), uygulama sonrasında ($\bar{X}=84,40$) artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise ön test ($\bar{X}=84,37$) ve son test ($\bar{X}=83,97$) tutum puanları arasında 0.40 puanlık bir düşüş meydana gelmiştir. Bu durum, Konu Jigsawı tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin tutumları üzerinde küçük de olsa olumlu bir etkisi olduğunu gösterirken, kontrol grubundaki az miktarda gözlenen düşüşün öğrencilerin anlık psikolojik durumlarına bağlı yanıtlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Söz konusu tutum puanlarındaki bu değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizine ait sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği puanlarına ilişkin ön test-son test çift yönlü anova sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	9887,922	69			
Grup (Deney-Kontrol)	.179	1	.179	.001	.972
Hata	9887,743	68	145,408		
Gruplar içi	12451,224	70			
Ölçüm	.350	1	.350	.004	.949
Ölçüm * Grup	8,750	1	8,750	.105	.747
Hata	5687,400	68	83,638		
Toplam	21256,061	139			

P<.05

Tablo 9 incelendiğinde Konu Jigsawı tekniğine göre öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileriyle mevcut öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe dersi tutum puanları arasında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı [$F(1-68)=.001$; $p>.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçüm ayrımı yapmaksızın öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarının değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle ölçümlerden bağımsız olarak öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarında bir değişim meydana gelmemiştir. Aritmetik ortalama puanlarından da anlaşılabileceği üzere grupların ön test ve son test puanları birbirine oldukça yakındır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir [$F(1-68)=.004$; $p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrencilerin tutumlarında, uygulanan öğretim yaklaşımına (Konu Jigsawı tekniği veya program merkezli öğretim) bağlı olarak anlamlı bir değişim gerçekleşmediği söylenebilir.

Konu Jigsawı tekniği ve program merkezli öğretim olmak üzere iki farklı deneysel işleme katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının, ön testten son teste anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir [$F(1-68)=.105$; $p>.05$]. Bu sonuç, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını değiştirme konusunda farklı etkiler yaratmadığını göstermektedir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının tutum son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı, ilişkisiz örneklem t-testi sonucuyla da desteklenmiştir [$t(68)=.180$; $p>.05$]. Bununla birlikte, son test puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ($\bar{X}=84,40$), kontrol grubuna göre ($\bar{X}=83,97$) biraz daha yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde program merkezli öğretime kıyasla görece daha olumlu bir etki yaratmış olabileceğini düşündürmektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarında meydana gelen değişimin analiz edilmesinde tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) testinden yararlanılmıştır.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon ölçeği toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	35	193,9429	25,43	35	198,06	19,63
Kontrol	35	193,9429	21,39	35	192,89	23,29

Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Deney grubunun motivasyon puanları ön testte ($\bar{X}$ =193,94) iken uygulama sonunda ($\bar{X}$ =198,06) yükselmiştir. Kontrol grubunun motivasyon puanları ise ön testte ($\bar{X}$ =193,94) ve son testte ($\bar{X}$ =192,89) küçük çaplı bir düşüş göstermiştir. Bu durum, Konu Jigsawı tekniğinin deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde artış sağlarken, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir. Kontrol grubundaki küçük düşüş ise ölçeğin güvenirlik analizinde belirtilen %5'lik hata payı kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencilerin motivasyon puanlarında ön testten son teste gözlenen bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon ölçeği puanlarına ilişkin ön test son test çift yönlü anova sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	35343,487	69			
Grup (Deney-Kontrol)	234,007	1	234,007	.453	.503
Hata	35109,486	68	516,316		
Gruplar içi	98556,561	70			
Ölçüm	81,779	1	81,779	.164	.687
Ölçüm * Grup	234,007	1	234,007	.468	.496
Hata	34001,714	68	500,025		
Toplam	133899,51	139			

P<.05

Tablo 11'de sunulan analiz sonuçlarına göre, Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubuyla program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon puanları arasında grup değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$F(1-68)=.453$; $p>.05$]. Bu sonuç, genel olarak bakıldığında uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinde ölçümden bağımsız olarak önemli bir değişiklik oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Ancak deney grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarında, ön testten son teste doğru görece bir artış gözlenmiştir. Buna karşın, gruplar arası yapılan karşılaştırmada söz konusu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(1-68)=.164$; $p>.05$]. Bu durum, uygulanan öğretim yaklaşımının (Konu Jigsawı ya da program merkezli öğretim) öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, öğretim yöntemi fark etmeksizin benzer seviyelerde kaldığı anlaşılmaktadır.

Yapılan analizlere göre Konu Jigsawı tekniği ile program merkezli öğretimin uygulandığı öğrencilerin Türkçe dersi motivasyon puanlarında ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1-68)=.164$; $p>.05$]. Bu sonuç, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını, dolayısıyla yöntemlerin öğrencilerin motivasyonlarını değiştirme bakımından benzer etkiye sahip olduğunu

göstermektedir. Benzer şekilde, grupların son test motivasyon puanları bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t(68)=1,004$; $p=.319$]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun motivasyon puan ortalamasının ($\bar{X}=198,06$), kontrol grubuna kıyasla ($\bar{X}=192,06$) daha yüksek olması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde görece daha olumlu bir etkisi olduğunu düşündürmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ve motivasyon ölçeği ile dil bilgisi başarı testi puanları (son test) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle üç ölçeğe aracından elde edilen son test puanları arasındaki korelasyon değerleri (Tablo 12) ikinci olarak da başarı testinden alınan puanlar kontrol altında tutularak Türkçe dersi tutum ve motivasyon puanları arasındaki korelasyon değerleri (Tablo 14) incelenmiştir.

Tablo 12. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum, motivasyon ve dil bilgisi başarı testi son test puanlarının korelasyon değeri

		Dil Bilgisi Başarı	Türkçe Dersi Tutum	Türkçe Dersi Motivasyon
Dil Bilgisi Başarı	Pearson Correlation	1	.356*	.673**
	Sig. (2-tailed)		.035	.021
	N	70	70	70
Türkçe Dersi Tutum	Pearson Correlation	.356*	1	.236*
	Sig. (2-tailed)	.035		.050
	N	70	70	70
Türkçe Dersi Motivasyon	Pearson Correlation	.673**	.236*	1
	Sig. (2-tailed)	.021	.050	
	N	70	70	70

$p<0.05$

Tablo 12’de göre öğrencilerin Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve Dil Bilgisi Başarı Testi ölçeği araçlarından aldıkları puanlar arasında çeşitli düzeylerde negatif ve pozitif yönde ilişki söz konusudur. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarına ait dil bilgisi başarı testi son test puanı ile Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.356$; $p<.05$) ilişki tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.126$) dil bilgisi başarı puanlarındaki toplam varyansın % 12’sinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanlarından ya da Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin % 12’sinin dil bilgisi başarı testi puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Tutum ile akademik başarı arasındaki doğrusal ilişkiye yönelik elde edilen bulgu, öğrencilerin tutum düzeylerinin olumlu olduğu ölçüde akademik başarı seviyelerinin de yükseldiğini göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla (Aslan, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2018; Çayır, 2021; Arslan, 2021b; Sevim, 2023) ulaşılan bulgunun desteklendiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.673$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2=.452$) dil bilgisi başarı puanlarındaki toplam varyansın %45’inin Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği puanlarından ya da Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarındaki değişkenliğin %45’inin dil bilgisi başarı testi puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Görüldüğü üzere öğrencilerin motivasyon puanları ile dil bilgisi başarı testi puanları arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yükselmesi öğrenmeye ve başarıya yönelik kendilerini harekete geçiren motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlamaktadır. Dilek (2024a), Arslan (2021b) tarafından yapılan araştırmalarda da motivasyon düzeyi ile akademik başarı puanı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç ilgili alan yazınındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve buna göre tutum puanları ile motivasyon puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .236$; $p = .05$) olduğu tespit edilmiştir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ($r^2 = .056$) Türkçe dersi puanlarındaki toplam varyansın %6'sının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersine yönelik motivasyon puanlarındaki değişkenliğin %6'sının Türkçe dersi tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri ile dil bilgisi başarı testi puanları kontrol altında tutulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon puanları arasındaki ilişkinin incelendiği kısmi korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçme Araçları	N	$\bar{X}$	S
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	35	84,4000	10,08552
Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği	35	198,0571	19,63182
Dil Bilgisi Başarı Testi	35	62,4000	19,23722

Tablo 14. Dil bilgisi başarı testi puanları kontrol altında tutulduğunda katılımcıların Türkçe dersi tutum puanları ile Türkçe dersi motivasyon puanlarının korelasyon değerleri

Kontrol Değişkenleri		Tutum Puanı	Motivasyon Puanı
Dil bilgisi başarı	Türkçe dersi tutum	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.519
		Df	0
	Türkçe dersi motivasyon	Correlation	.114
		Significance (2-tailed)	.519
		Df	32

$p < 0.05$

Öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları kontrol edildiğinde (sabit tutulduğunda) Türkçe dersi tutum puanları ile Türkçe dersi motivasyon puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r = .114$; $p > .05$). Buna göre Tablo 14'teki verilerde Türkçe dersine yönelik tutum ile motivasyon arasındaki nispeten yüksek düzeydeki ilişkinin, dil bilgisi başarı testi puanları sabit tutulduğunda zayıfladığı görülmektedir. Diğer taraftan değişkenlerin birbiri üzerinde açıkladıkları varyans % 13'tür. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının %13'ünün bu derse yönelik tutumlarından kaynaklandığını söylemek mümkündür veya kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dil bilgisi başarı puanlarında genel bir artış gözlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ön testten son teste anlamlı biçimde artmıştır. Ancak Konu Jigsawı tekniği uygulanan deney grubunda artışın düzeyi, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olmuştur.
- Grup faktörüne bağlı olarak genel başarıda anlamlı bir fark oluşmuştur. Dil bilgisi başarı puanlarında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak grup ile ölçüm

faktörünün ortak etkisi anlamlı çıkmamıştır. Yani, Konu Jigsawı tekniği öğrencilerin başarı puanlarını artırmış; ancak bu artış diğer faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde istatistiksel olarak çok güçlü bir farklılık yaratmamıştır.

- Türkçe dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Deney ve kontrol grupları arasında tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamış; her iki grubun da Türkçe dersine yönelik tutumları uygulama öncesine benzer düzeyde kalmıştır.
- Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinde anlamlı fark oluşmamıştır. Motivasyon puanlarında deney grubunda küçük bir artış, kontrol grubunda ise küçük bir azalma gözlenmiş; ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisi başarıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Deney grubu öğrencilerinde, Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile dil bilgisi başarı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Türkçe dersine yönelik motivasyon ve dil bilgisi başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki vardır. Motivasyon puanları ile dil bilgisi başarı puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki artış, başarı düzeylerinde de artışı desteklemiştir.
- Türkçe dersine yönelik tutum ile motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif ilişki vardır. Tutum ve motivasyon puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuş; ancak dil bilgisi başarı puanları kontrol edildiğinde bu ilişkinin gücü zayıflamıştır.
- Öğrencilerin başarı odaklı bir motivasyon profili sergiledikleri görülmüştür. Başarı puanları kontrol altında tutulduğunda tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin zayıflaması, öğrencilerin hem tutum hem motivasyon düzeylerinin önemli ölçüde akademik başarı odaklı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada, Konu Jigsawı tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, Konu Jigsawı tekniğinin, öğrencilerin dil bilgisi öğrenme düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını ve akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Antepli (2016), Çelik (2020), Taşkın (2017) ve Sevim (2105) tarafından yapılan araştırmalarda da iş birlikli öğrenme yöntemlerinin, özellikle Konu Jigsawı tekniğinin, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı artışlar sağladığı belirtilmiştir. Fakat ön test puanları kovariante edilerek dil bilgisi başarı testi son test puanları üzerinden uygulan kovaryans ($p=.114$) analizi (ANCOVA) ve tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) sonuçlarına göre uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı [$F(1-68)=2,564$; $p>.05$] tespit edilmiştir. Bununla birlikte son test aritmetik ortalama puanları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında ise deney grubuna uygulanan Konu Jigsawı tekniğinin program merkezli öğretime oranla dil bilgisi başarı puanlarını daha fazla yükselttiği görülmektedir. Ulaşılan sonuç, Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin program merkezli öğretimden farklı olduğunu; bu farkın, öğrencilerin iletişim ve etkileşime dayalı olarak grupla iş birliği içinde öğrenme fırsatı bulmaları, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, yardımlaşma ve sorumluluk alma değerlerinin farkına varmaları ve öğrenme sürecinde arkadaşları tarafından cesaretlendirilmeleri gibi faktörlerle açıklanabileceğini göstermektedir. Türköz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Konu Jigsawı tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bunun dışında ilgili alan yazınında Eilks (2005), Doymuş ve Şimşek (2007), Erdöl (2023), Şentürk (2020), Arslan ve Yanpar Şahin (2006), Buzludağ (2010), Çevik (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da Jigsaw tekniğinin istatistiki olarak anlamlı farklılık

oluşturmasa da öğrencilerin akademik başarı puanlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan Gürbüz (2012), Zainuddin (2015), Uyanık (2016), Dönmez (2017) Türköz (2018), Doymuş (2022), Baş (2009), Hayatına ve Fajrina (2018), Bilgin ve Geban (2004), Putri (2013), Johnson vd. (1991), Türkmen (2023), Dilek (2024b), Güngör, (2018), Christina ve Kristin, 2016 Arslan (2021b) tarafından yapılan çalışmalarda ise uygulanan Jigsaw tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar doğurduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde araştırma bulgularının alan yazınındaki çalışma sonuçlarından bir kısmıyla örtüştüğü görülmekle birlikte sonuçların alan yazınıyla farklılaştığı çalışmaların olduğu da söylenebilir. Araştırmalar arasındaki söz konusu farklılaşmanın uygulayıcıdan, konu içeriğinden, deney ortamının uygunsuzluğu ya da fiziksel donanım eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında ise uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, tutum gibi daha derinlemesine duyuşsal özelliklerin kısa süreli müdahalelerle önemli ölçüde değişmediğini savunan Dörnyei ve Ushioda'nın (2011) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Arslan (2021b) ve Sevim (2023) de çalışmalarında, tutum değişiminin uzun süreli ve çok yönlü desteklenmiş öğrenme ortamlarında daha belirgin hâle geldiğini belirtmişlerdir. Konu Jigsawı tekniği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmamış olsa da, deney grubu öğrencilerinin tutumlarında kontrol grubuna kıyasla daha olumlu bir değişim gözlemlenmiştir. Buna göre yapılan çeşitli araştırmalarda (Şentürk, 2020; Çevik, 2021; Uyanık, 2016; Jack, 2015; Antekin, 2019; Güzelsarı, 2018) uygulanan tekniğin katılımcıların derse yönelik tutumlarına olumlu etki etse de istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ulaşılan sonucun alan yazınındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmektedir. Diğer taraftan Dilek (2024b), Çevik (2021) ve Dönmez (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise uygulanan tekniğin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının ilgili alan yazınındaki kimi çalışmalar tarafından desteklendiği görülmekle birlikte bir kısım araştırma sonucundan da farklılaşmaktadır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması ön test ve son testte farklılık göstermemesine (öyle ki 0,40 puan gerilemesine) rağmen Konu Jigsawı tekniğine dayalı öğretimin gerçekleştiği deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında yükselme söz konusudur. Bu sonuç, program merkezli öğretimin monoton yapısına karşın, iş birliğine dayalı öğrenme sürecinin öğrenciyi merkeze alarak aktif katılımı teşvik ettiğini; öğrencilerin derse yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerinin ise araştırma yapma, sunum hazırlama ve grup çalışması gibi etkinliklere katılımlarıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları incelendiğinde, deney grubunda küçük bir artış gözlenmişse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, Noels (2001) ve Dewaele & MacIntyre'in (2014) belirttiği gibi, motivasyonun çok boyutlu ve kültürel bağlama duyarlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Özellikle içsel motivasyonun gelişimi için daha uzun süreli, öğrenci özerkliğini destekleyen öğrenme ortamlarının gerekli olduğu ifade edilmektedir. İlgili alan yazınındaki çeşitli araştırmalarda (Dianawati, 2020; Arslan, 2021b; Hayatına ve Fajrina, 2018) bu çalışmada motivasyonla ilgili elde edilen sonuçlarla benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte jigsaw tekniğinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etki oluşturduğunu belirten çalışmalar (Yudha vd., 2018; Yıldız vd., 2017; Yıldız vd., 2017; Yusnidar, 2018; Wardani, 2015) da bulunmaktadır. Bunların dışında iş birlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda iş birliği yönteminin geleneksel yöntemlere göre iletişim ve etkileşimi arttırdığı (Slavin, 2014; Doymuş ve Şimşek, 2007; Gürbüz vd., 2012) demokratik bakış açısı kazanma ve çeşitli sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı (Gömleksiz, 1993; Johson ve Johnson, 1998; Dilek, 2024b; Yazman, 2013; Keçe, 2013; 2024; Dönmez, 2017) tespit edilmiştir.

Dil bilgisi başarısı ile motivasyon ve tutum arasındaki ilişkiler incelendiğinde; başarı ile motivasyon arasında yüksek, başarı ile tutum arasında ise orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, motivasyonun akademik başarı üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu savunan Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramı çerçevesindeki temel kabullerle örtüşmektedir. Ayrıca Arslan (2021b) ve Dilek (2024b) tarafından yürütülen çalışmalarda da dil öğrenme motivasyonu ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler rapor edilmiştir.

Sonuç olarak, Konu Jigsawı tekniğinin kısa vadede özellikle bilişsel çıktılar (örneğin başarı puanları) üzerinde etkili olduğu; ancak duyuşsal çıktılar (tutum ve motivasyon) üzerinde daha belirgin ve kalıcı etkiler için uzun süreli ve çok boyutlu müdahalelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, iş birlikli öğrenmenin sadece akademik değil aynı zamanda duyuşsal gelişimi desteklemesi için süreç içerisinde sürekli yapılandırıcı destekler ve kültürel bağlamların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

- Bu araştırma, ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle çalışılabilir ya da farklı konular bağlamında benzer araştırmalar yürütülebilir.
- Okullarda iş birlikli yöntemlerin daha etkin ve verimli kullanımı için öğretmenlere bu yöntemlerle ilgili hizmet içi kurslar verilebilir.
- Araştırmacının öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumlarını etkilememesi için deney ve kontrol grubu öğrencileriyle daha önce ders işlememiş olması daha net sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu, 06.02.2024, E-56785782-050.02.04-2400046956

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır

Kaynakça

- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde jigsaw IV tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Antepli, S. (2016). *İş birliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

- Arslan, A. & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 205-227.
- Arslan, A. & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *The journal of computer and education research*, 7(4), 228-249.
- Arslan, A. & Yanpar Şahin, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı iş birlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 22-32.
- Arslan, A. (2021a). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 1162–1184. <https://doi.org/10.14689/enad.30.5>
- Arslan, A. (2021b). *Türkçe öğretim programında iş birlikli öğretim yönteminin akademik başarıya, öğrenme motivasyonuna, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, S. (2014). *Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının tutum ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Aydın, A. (2017). *Eğitim ortamlarındaki fiziksel değişkenlerin nesnelerin interneti uygulaması kullanılarak öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aytan, N. (2016). “Türkçe dersi tutum ölçeği” geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 535-546.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2006). The effects of cooperative learning approach based on conceptual change conditions on students’ understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 31–46. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-0354-z>
- Buzludağ, P. (2010). 6. Sınıf fen ve teknoloji derdi “Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme” ünitesinin iş birlikli öğrenmeyle (jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Christina, L. V. & Kristin, F. (2016). Efektivitas model pembelajaran tipe group investigation (GI) dan cooperative integrated reading and composition (CIRC) dalam meningkatkan kreativitas berpikir kritis dan hasil belajar ips siswa kelas 4. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 6(3), 217-230.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Çelik, Z. (2020). *Konu jigsaw tekniğinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çevik, E. (2021). *Jigsaw II tekniğinin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Demirel, Ö. & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Şafak Matbaası.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dianawati, N. (2020). Modifying think pair share (TPS) based on cooperative integrated reading composition (CIRC) to improve students' reading skill and students' motivation. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(3), 24-32.
- Dilek, D. (2024a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarı ve motivasyon ilişkisi üzerine bir araştırma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dilek, O. (2024b). *Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II'nin kullanımı: çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Doğanay, A., & Sarıca, R. (2022). Konu jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 61–84. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1120984>
- Doymuş, K. & Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1), 231-243.
- Doymuş, K. (2022). Application of subject jigsaw technique in educational research. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(56) 411-416. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.1383>
- Dönmez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erışı ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Dönmez, B. & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erışı ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lesson. *Journal of Chemical Education*, 82, 313-319.
- Erdöl, H. (2023). *İşbirlikli öğrenme modellerinden jigsaw tekniği ile uzaktan yapılan çatışma çözümünü eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yozgat: Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubashık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güngör, Z. Y. (2018). Using the cooperative learning for teaching idioms on French foreign language students. *European Journal of Education Studies*. 5(8), 143-164.

- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2012). *Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 27-30 Haziran 2012, Bildiri Özetleri (s.54), Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güzelsarı, B. (2018). *Jigsaw II tekniğinin 9.sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesini anlamalarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hayatına, M. & Fajrina, S. A. (2018). Cooperative integrated reading composition to improve pupils' reading comprehension achievement and motivation. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 29-37.
- Jack, L. M. (2015). An analysis of the implementation and the effect of jigsaw and think-pair-share cooperative learning strategies on ninth grade students' achievement in algebra I. (Publication No. 3689597) [master's thesis, Southern University and Agricultural and Mechanical College, South Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Taylor & Francis*, 30(4), 25-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*, ASHE-ERIC 10 Nisan 2024 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED343465>adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Keskin, A. (2021.). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2016). *Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB (2019). *Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107–144. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00149>
- Öz, Z. D. (2022). *2019 Türkçe öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Saraçoğlu, M. & Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376.

- Sevim, F. (2023). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Sevim, O. (2015). Konu jigsawı (birleştirme) tekniğinin Ortaokul Yedinci sınıf öğrencilerinin başarı ve problem çözme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 385-400.
- Sevim, Ö. (2023). Türkçe öğretiminde tutum ile başarı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 74-90.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Şentürk, Ü. (2020). *Fen eğitiminde 'jigsaw' tekniğinin öğrenci başarısı ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tan, Y. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Tanel, Z., & Erol, M. (2008). The effects of jigsaw II technique on academic achievement and retention in teaching of electrical circuits. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 64-69.
- Taşkın, A. (2017). *Konu Jigsawı yönteminin akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekeli Kaya, M. (2023). *Türkçe eğitiminde uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına etkisi ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Türkmen, R. (2023). *Jigsaw tekniğinin 10.sınıf coğrafya dersinde yer alan su kaynakları konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı fen bilimleri öğretiminin tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 120-134.
- Wardani, D. T. (2015). Pengaruh pembelajaran kooperatif tipe STAD (student teams achievement divisions) dan jigsaw terhadap prestasi belajar ekonomi ditinjau dari motivasi belajar siswa tahun ajaran 2014/2015. *EQUILIBRIUM: Jurnal Ilmiah Ekonomi dan Pembelajarannya*, 3(2), 105-112.
- Yavaş, K. R. (2023). *Youtube videolarının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi: Tedx Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde 'yayları tanıyalım' ile 'iş ve enerji' konularındaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Yüksel, F. (2017). The effect of jigsaw-integrated problem based learning method on students' motivation towards science learning, social skills and attitude towards school. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1957-1978.
- Yudha, N. P., Ramadhan, S. ve Manaf, N. A. (2018). The differences between students' writing narrative with cooperative learning model of CIRC and Jigsaw by considering motivation of class VII

smp negeri 28 padang. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 8(1), 39-51.

Yusnidar, Y. (2018). Meningkatkan motivasi dan aktivitas belajar siswa di kelas VII. C MTsN Paninjauan dengan menggunakan model pembelajaran kooperatif tipe Jigsaw. *Bioedukasi*, 9(2), 173-180.

Zainuddin, Z. (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8(5), 11-21.

Extended Abstract

Introduction

The Turkish language course is one of the most fundamental subjects in primary education, as it not only teaches reading, writing, and comprehension skills but also covers the grammar rules that express the meaning and characteristics of our language. In other words, success in other subjects is closely tied to success in the Turkish language course. Therefore, it is essential to enrich the Turkish language course with diverse teaching methods and techniques to maintain students' attitudes and motivation toward the subject and to keep their interest and awareness alive during the learning process. To achieve this, student-centered, dynamic teaching techniques that encourage student communication and interaction should be employed.

A review of the relevant literature reveals that various studies have been conducted on the effects of different teaching techniques on students' attitudes, motivation, and grammar achievement in Turkish language courses (Antekin, 2019; Arslan, 2021; Arslan & Engin, 2021; Gökçe, 2020; Keskin, 2021; Yavaş, 2023; Öz, 2022; Tekeli Kaya, 2023). Considering the benefits of cooperative learning, such as active participation, mutual learning, improved communication skills, increased motivation, and strengthened social bonds, it is thought that the use of cooperative learning techniques can provide numerous advantages to students, particularly in the process of teaching grammar. Cooperative learning is an effective method that encourages active participation, enhances communication skills, and strengthens social connections. Teachers can utilize this method in grammar instruction to help students learn more effectively. Based on this perspective, this study aims to examine the effects of the Topic Jigsaw technique, one of the cooperative learning techniques, on sixth-grade students' attitudes, motivation, and grammar learning in Turkish language courses. To this end, the following research questions were addressed:

- What is the effect of the Topic Jigsaw technique on sixth-grade students' grammar achievement?
- What is the effect of the Topic Jigsaw technique on sixth-grade students' attitudes toward the Turkish language course?
- What is the effect of the Topic Jigsaw technique on sixth-grade students' motivation in the Turkish language course?
- What is the relationship between students' grammar achievement scores and their attitudes and motivation levels toward the Turkish language course?
- What is the relationship between students' attitudes and motivation toward the Turkish language course when their grammar achievement scores are controlled?

Method

This study, which investigates the effect of using the Topic Jigsaw technique in sixth-grade Turkish language courses on students' grammar achievement scores, attitudes, and motivation levels, is a quantitative research designed according to a pretest-posttest control group quasi-experimental model. The pretest-posttest control group model is based on the use of multiple groups formed through random assignment and the application of measurement procedures before and after the intervention in both experimental and control groups. The experimental model involves systematically manipulating independent variables under controlled conditions to observe their effects on dependent variables (Can, 2013; Karasar, 2012). The experimental design of the study is presented in Table 1.

The study group of this research consists of 70 students from two different classes attending Hilalkent 125th Year Middle School in the Yakutiye district of Erzurum province during the 2023-2024 academic year. In the study, where groups were determined through random assignment, students from class 6/F formed the experimental group, in which the Topic Jigsaw technique was applied, while students from class 6/A formed the control group, where program-centered teaching was conducted.

The research data were collected using the following measurement tools: the "Grammar Achievement Test," the "Turkish Language Course Attitude Scale," and the "Turkish Language Course Motivation Scale."

Results and Discussion

According to the findings, the pretest scores of the participants from both the experimental and control groups on the grammar achievement test were found to be equivalent. Covariance analysis (ANCOVA) was conducted on the posttest scores of the grammar achievement test, with pretest scores as the covariate ($p = .114$), and the results of a two-way ANOVA for repeated measures indicated that the effect of the Topic Jigsaw technique on students' grammar achievement scores was not statistically significant [$F(1-68) = 2.564$; $p > .05$]. However, when evaluating the posttest mean scores, it was observed that the Topic Jigsaw technique applied to the experimental group resulted in a greater increase in grammar achievement scores compared to the program-centered teaching approach used in the control group. This outcome can be explained by factors such as the distinct nature of the Topic Jigsaw technique compared to program-centered teaching, the opportunity for students to learn through group collaboration based on communication and interaction, the freedom to express their thoughts, the realization of values such as mutual assistance and responsibility, and encouragement from peers during the learning process.

Before the research, a pretest was administered to assess the attitudes of students in both the experimental and control groups toward the course. The results showed no significant difference in pretest scores between the two groups. Another finding from the research was that, although the effect of the Topic Jigsaw technique on students' attitudes toward the Turkish language course was not statistically significant, the attitudes of students in the experimental group, where the technique was applied, showed a more positive change compared to those in the control group, where a program-centered teaching approach was used. This aligns with various studies (Şentürk, 2020; Çevik, 2021; Uyanık, 2016; Jack, 2015; Antekin, 2019; Güzelsarı, 2018), which found that while the applied technique positively influenced participants' attitudes toward the course, it did not create a statistically significant difference. Thus, the results of this study are consistent with similar findings in the literature.

Before the application, the motivation levels of students in both the experimental group, where the Topic Jigsaw technique was applied, and the control group, which followed a program-centered teaching approach, were found to be equal at a value of 193.94. After the application, while the motivation scores of the control group students decreased to a level that could be considered within the margin of error, the motivation levels of the experimental group students increased. However, the effect

of the applied technique on the motivation levels of the experimental group students was not found to be statistically significant. Similar results have been reported in various studies in the relevant literature (Dianawati, 2020; Arslan, 2021; Hayatina & Fajrina, 2018).

When experimental studies on motivation are evaluated in general, it has been found that cooperative learning methods and techniques positively affect students' motivation levels. Additionally, it has been observed that motivation, academic achievement, and attitude scores tend to move in tandem. In group learning models, students tend to be more active in class compared to other techniques, and the development of collaboration and communication-based assistance skills has been found to positively influence focus on the course, leading to increased academic achievement levels.

Within the scope of the research, the relationship between the posttest grammar achievement test scores of the experimental group students and their attitudes and motivation toward the Turkish language course was examined. A moderate positive correlation was found between academic achievement and attitude, a high positive correlation between academic achievement and motivation, and a low positive correlation between attitude and motivation. This suggests that all three areas move in sync and influence each other. The high correlation between motivation and academic achievement is particularly noteworthy. In this context, a review of the relevant literature reveals studies (Arslan, 2021; Wolter, 1999; Ryan & Deci, 2000; Antekin, 2019; Saraçoğlu & Kahya, 2018; Aytan, 2016; Tan, 2021; Gökçe, 2020; Aydın, 2017) that demonstrate that attitude, motivation, and academic achievement move in the same direction. Therefore, considering the results of these studies, it is important to maintain high levels of student attitudes and motivation toward the course to enhance their academic achievement.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yıkıcı Doğa Olayları Başarı Testinin Geliştirilmesi*

Kevser ARSLAN*

Aşlı GÖRGÜLÜ ARI**

ÖZ

Bu çalışmada yıkıcı doğa olayları konusuna yönelik geçerli ve güvenilir birden çoktan seçmeli başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu ise altıncı sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 250 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Soru havuzu hazırlanma süreci fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlar ve uzmanlar tarafından oluşturulan kazanımlar harmanlanarak soru kapsamı şekillendirilmiştir. Hazırlanan 65 maddelik soru havuzu, uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek 51 maddeye indirgenmiştir. Dil uzmanları tarafından dilsel anlaşılabilirliği değerlendirilen ve araştırmacılarca gerekli düzenlemeleri tamamlanan 51 maddelik çoktan seçmeli test, uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Başarı testi 250 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen test cevaplarının madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizleri sonrasında testten toplamda 26 soru çıkarılmıştır. Analizler sonucunda testin ortalama güçlüğü değeri 0,53 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,59 olarak elde edilmiştir. Geliştirilen testin KR-20 güvenirlik kat sayısı 0,82; cronbach alfa güvenirlik kat sayısı ise 0,86 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bir yıkıcı doğa olayları başarı testi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yıkıcı doğa olayları, doğal afet, başarı testi, geçerlilik, güvenirlik, ortaokul.

Destructive Natural Phenomena Achievement Test for Secondary School Students

ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable multiple-choice achievement test on the subject of destructive natural events. The study group consists of 250 sixth-grade middle school students. In the question pool preparation process, the question scope was shaped by blending the objectives in the science curriculum and the objectives created by experts. The prepared 65-item question pool was evaluated in line with expert opinions and reduced to 51 items. The 51-item multiple-choice test, whose linguistic understandability was evaluated by language experts and the necessary arrangements were completed by the researchers, was made ready for application. The achievement test was applied to 250 sixth-grade students. Item difficulty indexes and item discrimination indexes of the test answers obtained from the students were calculated. After the item analyses, a total of 26 questions were removed from the test. As a result of the analyses, the average difficulty value of the test was obtained as 0.53 and the average discrimination value as 0.59. The KR-20 reliability coefficient of the developed test was 0.82; Cronbach alpha reliability

Atıf Bilgisi: Arslan, K., & Ari Görgülü A. (2025). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yıkıcı Doğa Olayları Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 128-152. Doi: 10.48066/kusob.1663277

*Bu çalışma birinci yazarın "Dijital Tabanlı Sürdürülebilir Ekoloji Eğitim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

*Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, arslankevser96@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0658-7175

**Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, agorgulu@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6034-3684

coefficient was determined as 0.86. As a result of the research, a valid and reliable destructive natural events achievement test was presented.

Keywords: Destructive naturalevents, naturaldisaster, achievement test, validity, reliability, secondaryschool

Giriş

Dünya, var oluşundan günümüze kadar geçen süre zarfında çeşitlilik gösteren birçok doğa olayına şahitlik etmiş ve edecektir. Yer kabuğu oluşumu itibariyle bir düzen içerisinde süreklilik arz eden değişimlere maruz kalmakta ve bu düzenin sürekliliği ise farklı doğa olaylarıyla sağlanabilmektedir. Dünya, dengesinin korunması ve bozulan dengesel düzenin onarılması noktasında doğa olaylarının yaşanmasına ihtiyaç duymaktadır. Dünya üzerinde farklı türlerde yaşanabilen, yaşandığı bölgede bulunan toplumlarda can ve mal kaybına yol açan, toplumları sosyal ve ekonomik açıdan olumsuz etkileyen doğa olayları doğal afet olarak tanımlanmaktadır (Sözcü ve Aydınözü, 2019). Bireylerin günlük yaşam düzenini bozan, can ve mal kayıplarına neden olan, bireylerin kendi imkânlarıyla müdahale etme düzeyini aşan, normal yaşamı kesintiye uğratan, insan faaliyetlerini durduran, etki düzeyi tahmin edilemeyen ve ani gelişebilen doğa olaylarıdır. Gerçekleşme şiddeti, süresi, olduğu alan ve nüfus oranına bağlı olarak farklı düzeylerde etki yaratabilmektedir (Akman ve Yıldırım, 2022; Caldera ve Wirasinghe, 2022; Chmutina ve VonMeding, 2019; Karabulut ve Bekler, 2019; Karakuş ve Önger, 2017; Oh ve Oetzel, 2022; Piyadeoğlu Kaya, 2019; Sözcü ve Aydınözü, 2019). Etki düzeyi öngörülemeyen, dış yardım gerektiren, insanları fiziksel, ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan olumsuz etkileyen ve kayıplar oluşturan olaylar olduğu ifade edilebilir. Bu yıkıcı doğa olayları, jeolojik-jeomorfolojik kökenli ve atmosfer kökenli olaylar olarak incelenebilir (Sucu, 2021). Başta deprem olmak üzere sel, heyelan, çığ, fırtına, orman yangını, hortum, yanardağ patlamalar en çok bilinen yıkıcı doğa olayları olarak sayılabilir (Karakuş, 2014; Piyadeoğlu Kaya, 2019; Sözcü, 2019).

Türkiye sahip olduğu jeolojik, morfolojik ve iklimsel nitelikleri dikkate alındığında, yıkıcı doğa olaylarına maruz kalan ülkelerin başında gelmektedir (AFAD, 2021; UNDRR, 2022). Türkiye'nin konumlanma ve yerleşim biçimi yıkıcı doğa olaylarının meydana gelme eğilimi üzerinde etkili olabilmektedir (Özkazanç ve Yüksel, 2015; Şengün ve Küçükşen, 2019). Dolayısıyla deprem, sel ve heyelan gibi doğa olaylarının yaşanılması kaçınılmaz olabilecektir. Geçmişte yaşanan doğal afetler ve bunlara bağlı kayıplar, ülkede gelecekte de benzer afetlerin yaşanabileceğini göstermektedir (Akman ve Yıldırım, 2022; Uygun, 2022; Varol, 2019). Bunun bir kanıtı olarak yakın geçmişte Türkiye'de yaşanan son yüz yıl içinde kaydedilen tarihlerinde 7 ve üzeri büyüklükte olan 19 büyük deprem afetinde 100 binden fazla insan hayatını kaybetmiştir (AFAD, 2023). Yaşanan geniş çaplı bu yıkıcı doğa olayı, Türkiye'nin bir afet ülkesi olduğunu ve ülkenin afet bilinci konusunda gerekli çabayı sarf etmesi ihtiyacını göstermiştir. Dolayısıyla ülkemiz açısından yıkıcı doğa olaylarının tehdidi güncelliğini korumakta ve riski unsuru taşımaya devam etmektedir.

Doğal afetler öngörülemezlikleri ile insanlığı tehdit etmiştir (İçme ve Büyük, 2023). Milyonlarca insanı ve insan yaşamını ciddi anlamda olumsuz etkilemiş, toplumsal kaynakları azaltmanın yanı sıra can kayıplarını yaşatmıştır (Şen, 2023). Bölgede yaşayan yerli halkın bilinçsiz olması, olmaması, binaların sağlam olmaması gibi faktörler can ve mal kaybı artırmaktadır (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018). Afetler, yaşamı farklı açılardan ciddi boyutlarda tehdit edici unsurlar oluşturabilmektedir. Gıda ve barınma ihtiyacını ortaya çıkarabilir (Gürbüz ve Karadeniz, 2021), fiziki ve psikolojik yönden hasarlara yol açabilir (Karakuş ve Önger, 2017; Sapsağlam, 2019; Turan ve Kartal, 2011), sosyal ve ekonomik yıkımlara neden olabilir (Demirdelen ve Çakıcı, 2021; Değirmenci, Kuzey ve Yetişensoy, 2019; Gençoğlu, 2019) ve insan ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkiler yaratabilir (Beaglehole vd., 2018; Makwana, 2019; Warsini, Mills ve Usher, 2014). Bu noktada doğal afetleri, insan yaşamındaki rutini aniden bozan ve insanları farklı açılardan negatif etkileyen olaylar

olarak açıklamak mümkündür. Yıkıcı doğa olaylarından etkilenen bireylerin başında toplumun zayıf diyebileceğimiz bir halkası olan çocukların geldiğini belirtmek yanlış olmayacaktır. Çocukların yeterli düzeyde olgunluk seviyesine erişmemiş olması, afetlerden daha çok etkilenen bireyler arasında önde gelmektedir (Erkan, 2010; Kawasaki vd.,2022; Seddighi vd., 2021; Tandon vd., 2008). Çocukların yetişkinlere olan bağımlılıkları, felaket durumlarına karşı onları savunmasız kılabilmektedir (Amri vd., 2021; Masten, 2021; Ronan vd.,2015). Afetler çocuklar üzerinde travmalar yaratabilir, yüksek stres oluşturabilir, sosyal çevrede uzun süreli değişikliklere yol açabilir (Cheng Liang Fu ve Liu, 2018; Dyregrov, Yule ve Olff, 2018; Felix vd., 2011). Dolayısıyla, afet durumlarında çocuklara yönelik müdahale eylemlerinin etkinleştirilmesi önemli bir gerekliliktir.

Yaşanacak afetlerin engellenmesinin mümkün olmamasına karşın alınabilecek önlemlerle afetlerin yaratabileceği olumsuz etkilerin önüne geçilebilecektir. Bu bağlamda alınabilecek en etkili yöntemin ise toplumu bilgilendirilmesi olduğunu ifade etmek doğru olacaktır (Başbüyük ve Pala, 2023; Boon ve Pagliano, 2014; Mamon, Suba ve Son, 2017; Shiwaku vd.,2007; Torani vd., 2019; Uchida, vd.,2021). Demirdelen (2020) ve Mızrak (2018) afet farkındalığı oluşturan ülkelerin acil durumlarla karşı koyma becerilerinin daha yüksek oranda olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Muttarak ve Lutz (2014) bireylerin afetlerin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesinin eğitimle sağlanabileceğini vurgulamıştır. Toplumların afet farkındalıklarının arttırılması ve bilgilendirilmesi son derece önemli olacaktır (Çalimli, 2022). Afet öncesinde, anında ve sonrasında alınabilecek doğru kararların verilmesi ve doğru davranışların sergilenmesi, afetlerin potansiyel etkilerini en aza indireyecektir. Bunun anahtarı ise planlanabilecek etkili bir eğitimidir (Dikmenli ve Yakar, 2019; Kawasaki vd.,2022; Shaw vd., 2004; Zhang ve Wang, 2022).

Bireylere verilebilecek afet bilinci eğitiminin erken yaşlarda başlaması ve genç nesile daha temelden eğitimin verilmesi gerekmektedir (Değirmenci, Kuzey ve Yetişensoy, 2019; Komac, Zorn ve Ciglic, 2013; Değirmenci, 2019; Şahin ve Sipahioğlu, 2002; Tsai vd.,2015). Çünkü çocuklar öğrendikleri bilgileri ilk aşamada aileleri olmak üzere toplumun tüm seviyelerine yayabileceklerdir (Davis, Hosseini ve Izadkhah, 2003). Bu doğrultuda küçük yaş grubundaki bireylerin vakit geçirdiği okul ortamlarında verilen eğitim faaliyetlerinin etkili olabileceği beklenmektedir. Bu nedenle okulda öğrencilere verilecek etkili bir eğitim öğrencilerde tutum ve davranışlarda beklenen yönde bir değişim yaratarak toplumda afetlerin zararlarının en aza indirgenmesi ile ilgili beklenen yönde bir değişim yaşanmasına doğrudan katkı vermektedir (Shiwaku vd.,2007). Okullar verileceği afet eğitimleriyle bireylere afet durumunda sergileyecekleri davranışların kazandırılması ve afetin zararlarının en aza indirilmesi açısından iyi bir kaynak olduğu ortaya konulmuştur. Buna yönelik müfredatların düzenlenmesi, eğitimlerin planlanması ve tasarlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Bhebhe, Runhare ve Monobe, 2019; Sumbillo ve Madrigal, 2020; Topno, 2021; Torani vd., 2019; Zhu ve Zhang, 2017). Gerdan (2019) ulusal düzeyde ihtiyaçlar doğrultusunda ihtiyaca özgü, disiplinlerarası bir yaklaşımı barındıran, tüm eğitim kademelerine uygun bir afet eğitiminin şekillendirilmesine işaret etmiştir. Fen bilimleri ortaokul düzeyindeki kazanımları bu yönde incelendiğinde, yıkıcı doğa olaylarına yönelik kazanımlara rastlanmaktadır. “F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.”, “F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” (MEB, 2018) kazanımları yer almaktadır. Fen bilimleri dersi kazanımlarının 5. sınıf düzeyinde olduğu, doğa olaylarının açıklanması ve korunma yollarına yönelik kazanımların olduğu anlaşılmaktadır.

Ülkelerin afet durumları sırasında ve sonrasında etkilenme olasılıklarının en aza indirilmesi kritik bir önem taşımaktadır. Afet eğitiminin verilmesi, önlenemeyen doğal süreçlerin olumsuz etkilerini azaltma etkin bir yaklaşım olarak gösterilebilmektedir. Öğrencilerin afet konusunda somut deneyimler kazanmaları, temel beceriler edinmeleri, farkındalık geliştirmeleri ve sorumluluk üstlenmeleri geliştirmeleri gerekmektedir (Tsai vd., 2020). Öğrencilerin bilinçlendirilmesi afet

öncesinde, sırasında ve afet sonrasında sergilemeleri gereken davranışların altı oyulmalıdır. Bu noktada ise öğrencilerde var olan yanlış bilgiler ortan kaldırılmalı ve eksik bilgiler tamamlanmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin doğal süreçlere yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmalı ve var olan yanlış bilgiler netliğe kavuşturulmalıdır. Atılabilecek en önemli adım ise etkili bir ölçme aracıyla öğrencilerin bilgilerinin ortaya konulması olacaktır. Öğrencilerin bilgi düzeylerini belirleyen bir başarı testinin geliştirilmesi hedef alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) ve Çiçek Şentürk ve Selvi (2021) tarafından geliştirilen başarı testleri tamamen yıkıcı doğa olayları konu alanı kapsamına dışında çıktığı ve güncel fen bilimleri kazanımlarını karşılamamaktadır. Çalışmada geliştirilmesi planlanan başarı testi fen bilimleri dersi kazanımlarını ve araştırmacı tarafından oluşturulan kazanımlara yönelik tasarlanacaktır. Bu anlamda geliştirilebilecek bir başarı testinin alan yazına büyük katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yararlanılabilecek bir yıkıcı doğa olayları başarı testinin geliştirilmesi ihtiyacından yola çıkılarak, çalışmanın amacı şekillendirilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerine yönelik “Yıkıcı Doğa Olayları” konu alanına yönelik akademik başarılarını değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, karma araştırma yöntemlerinden keşifsel sıralı tasarım desenden yararlanılarak yürütülmüştür. Bu süreç, öncelikle nitel aşamayla başlayıp daha sonra nicel aşamaya geçilmesini içermektedir. Nitel veriler toplandıktan ve analiz edildikten sonra, bu veriler test edilerek nicel yöntemlerle doğrulanmaktadır. Keşifsel sıralı tasarım deseni, özellikle bir ölçme aracı geliştirme sürecinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Creswell ve Creswell, 2021).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 250 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu 132 kız ve 118 ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle öğrenciler belirlenmiştir. Araştırma sürecine hız kazandırılarak, araştırmacının kolay erişim sağlayacağı ve araştırmacıya yakın olan bir örneklem grubu seçilmesi hedeflenmektedir (Bhardwaj, 2019; Fraenkel ve Wallen, 2011; Campbell vd., 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Başarı testi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 200 ve üzeri olmasının yeterli görüldüğü belirtilmiştir (Haladyna, 2004). Bununla beraber test geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında testte yer alan madde sayısının en az beş katı kadar katılımcıya erişilmiştir (Nacaroglu, Bektaş ve Kızılcapan, 2020).

Başarı Testinin Geliştirilmesi Süreci

Çalışmada kapsamında alan yazına kazandırılması hedeflenen yıkıcı doğa olayları testinin geliştirilmesi süreci aşamaları belirtilmiştir (Çermik ve Akçay, 2020; Boz Özcan ve Sarıoğlu, 2023; Erkan ve Gömleksiz, 2014; Haladyna, 2016; Saraç, 2018; Seçer, 2018; Şener ve Taş, 2017).

Başarı testi ihtiyacı ve test amacının ortaya koyma: Alan yazın incelendiğinde, yalnızca 2018 MEB kazanımları çerçevesinde yer verilen yıkıcı doğa olayları ve korunma yollarını kapsayan bilgi testine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yalnızca yıkıcı doğa olaylarını kapsayan bir başarı testi geliştirilmesi uygun görülmüştür.

Soru havuzu oluşturma: 2018 MEB fen bilimleri kazanımları ve alan uzmanı araştırmacılar tarafından oluşturulan kazanımlar temel alınmıştır. Soruların hazırlanma sürecinde alan yazında yer alan testler ve gerçekleştirilen merkezi sınav soruları derinlemesine incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda belirlenen örnek sorular değişikliklere tabi tutularak uygun

hale getirilmiş ve gözden geçirilen sorular bir araya getirilerek 65 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Benzer nitelikteki sorular kontrol edilerek düzenlenen sorular ile ilk taslak form oluşturulmuştur.

Belirtke tablosu oluşturma: Geliştirilen başarı testine ait belirtke tablosuna Tablo 1’de sunulmuştur. Teste ait bloom taksonomisi basamakları, fen bilimleri kazanımlarının ifade ettiği taksonomisi basamakları dikkate alınarak şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda testte bilgi, kavrama ve uygulama basamakları temel alınmıştır. 65 soruluk çoktan seçmeli teste ait belirtke tablosu içeriğine Tablo 1’de sunulmuştur

Tablo 1. *Yıkıcı doğa olayları başarı testine ait belirtke tablosu*

Konu Alanı	Kazanım	Kaynak	Soru Maddesi	Basamak
Yıkıcı Doğa Olayları	F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.	Araştırmacı	S1	Kavrama
		Araştırmacı	S2	Bilgi
		Literatür	S3	Bilgi
		Literatür	S4	Bilgi
		Literatür	S5	Bilgi
		Araştırmacı	S6	Bilgi
		Araştırmacı	S7	Bilgi
		Literatür	S8	Bilgi
		Literatür	S9	Bilgi
Yıkıcı Doğa Olayları	F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.	Literatür	S10	Kavram
		Araştırmacı	S11	Kavrama
		Araştırmacı	S12	Bilgi
		Araştırmacı	S13	Kavrama
		Literatür	S14	Kavrama
		Araştırmacı	S15	Bilgi
		Literatür	S16	Bilgi
		Literatür	S17	Bilgi
		Literatür	S18	Kavrama
		Literatür	S19	Bilgi
		Literatür	S20	Bilgi
		Literatür	S21	Bilgi
		Araştırmacı	S22	Bilgi
		Araştırmacı	S23	Kavrama
		Literatür	S24	Analiz
		Literatür	S25	Bilgi
		Literatür	S26	Bilgi
		Literatür	S27	Uygulama
		Araştırmacı	S28	Bilgi
		Araştırmacı	S29	Bilgi
		Literatür	S30	Bilgi
Yıkıcı Doğa Olaylarından Korunma Yolları	F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.	Araştırmacı	S31	Kavrama
		Araştırmacı	S32	Bilgi
		Literatür	S33	Bilgi
		Literatür	S34	Bilgi
		Literatür	S35	Bilgi
		Araştırmacı	S36	Bilgi
		Araştırmacı	S37	Bilgi
		Literatür	S38	Bilgi
		Literatür	S39	Bilgi
		Literatür	S40	Kavram

		Araştırmacı	S41	Kavrama
		Araştırmacı	S42	Bilgi
		Araştırmacı	S43	Kavrama
		Literatür	S44	Kavrama
		Araştırmacı	S45	Bilgi
		Literatür	S46	Bilgi
		Literatür	S47	Bilgi
		Literatür	S48	Kavrama
		Literatür	S49	Bilgi
		Literatür	S50	Bilgi
		Literatür	S51	Bilgi
Yıkıcı Doğa Olaylarından Korunma Yolları	F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.	Literatür	S52	Bilgi
		Araştırmacı	S53	Bilgi
		Araştırmacı	S54	Kavrama
		Literatür	S55	Analiz
		Literatür	S56	Bilgi
		Literatür	S57	Bilgi
		Literatür	S58	Uygulama
		Araştırmacı	S59	Bilgi
Yıkıcı Doğa Olayları ve Ekoloji	Ekolojinin sürdürülebilir olmasında, yıkıcı doğa olaylarının etkisini açıklar.	Araştırmacı	S60	Bilgi
		Literatür	S61	Bilgi
		Araştırmacı	S62	Bilgi
		Araştırmacı	S63	Bilgi
		Araştırmacı	S64	Bilgi
		Araştırmacı	S65	Bilgi

Tablo 1 incelendiğinde, başarı testine yönelik olarak hazırlanmış başarı testine ait belirtke tablosu görülmektedir. Teste ait belirtke tablosundan anlaşılabileceği üzere, 3 kazanım üzerinde şekillendirilen testte bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde sorular yer almaktadır.

Uzman görüşü alma: Taslak form, 3 fen bilimleri öğretmeni, 2 sosyal bilgiler öğretmeni, fen bilimleri alanında uzman 3 öğretim üyesi olmak üzere 8 uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca testin dil ve anlatım açısından uygunluğu 1 dil bilimci tarafından sağlanmıştır. Uzmanlara görüşleri alınırken uzman görüş formu iletilmiştir. Teste ait sorulara uygun ve uygun olmama durumu göz önünde bulundurularak önerileri ve düzeltmelerini belirtilen kısma yazmaları beklenmiştir. Gerekli görülen yerlerde tekrardan uzman görüşüne başvuru alan kişiler ile çevrim içi görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gereken revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda testin kapsam geçerliğine ait KGO (Kapsam Geçerliliği Oranı) değerleri de hesaplanmıştır (Ayre ve Scally, 2014). KGO, maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975). Gerçekleştirilen KGO hesaplamaları sonrasında KGO değeri -1 ile +1 aralığında olmayan 14 madde testten çıkarılmıştır. Son aşamada yapılan düzenlemeler sonucunda 51 soruluk çoktan seçmeli test taslak haline getirilmiştir.

Teste ait taslak formun hazırlanması ve pilot uygulamanın yapma: Uzman görüşleri bağlamında 51 sorudan meydana gelen taslak forma başarı testinin uygulama amacının kısa ve öz bir şekilde anlatıldığı bir yönerge eklenmiştir. Sonraki aşamada hedef kitleyi karşılayabilecek niteliklere sahip 30 altıncı sınıf öğrencisine uygulanarak testin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin taslak formunu yaklaşık 2 ders saatinde tamamladığı görülmüştür. Anlayamadıkları 3 soru üzerinde değişiklik yapılmış ve bazı sorular daha kısa bir forma dönüştürülmüştür. Ayrıca öğrencilerin pek hâkim olmadığı bazı kavramların tanımlanmasının

yapılmasına karar verilmiştir. Böylelikle hazırlanan testin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, zorluk derecelerinin tespiti ve görünüş geçerliğini sağlama amaçlanmıştır.

Teste ait esas uygulama yapma: 51 sorudan meydana gelen yıkıcı doğa olayları testinin taslak formu 250 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Teste ait istatistiksel analizleri yapma: Başarı testine ait madde analizleri ve güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. KR-20 ve Cronbach Alpha güvenirlik iç tutarlılık kat sayıları değerleri hesaplanmıştır.

Başarı testine son halini verme: Başarı testi ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından kullanılabilir bir biçimde hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri belirli aşamalardan geçilerek oluşturulan 51 sorudan meydana gelen ve yıkıcı doğa olayları kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış olan çoktan seçmeli formda bir başarı testi taslağı ile elde edilmiştir. Çalışmanın verileri, katılımcı ortaokul öğrencileriyle sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen süreçle elde edilmiştir. Formun uygulanmasına geçilmeden önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve formun doldurulmasına ilişkin bilgilendirme sağlanmıştır. Veri toplama süreci tamamlanana kadar öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Başarı testinin geliştirilme sürecinde, öğrencilerden elde edilen çoktan seçmeli test formuna verilen cevaplar ilk aşamada gözden geçirilerek kontrolleri sağlanmıştır. 250 öğrencinin verdiği cevaplar istatistik programlarına aktarılmıştır. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara vermiş oldukları doğru yanıtlar 1 puan; yanlış vermiş oldukları cevaplar ve boş bıraktıkları sorular 0 puan olarak programa girilmiştir. Veri analiz sürecinde Spss ve Excel istatistik programlarından yararlanılmıştır. İstatistik programlarına aktarılan veri seti madde analizi işlemine tabi tutulmuştur. Maddelerin zorluk düzeyi, ayrımı ve yanıt çeldirici gibi nitelikleri belirlemek amacıyla yararlanılan prosedürler arasında önemli olanı olarak madde analizi gösterilmektedir. Maddelerin kalitesini ortaya koymak için önemli bir yol olarak belirtmektedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020; Khairani ve Shamsuddin, 2016; Saswati, 2021; Reynolds, Altmann ve Allen, 2021). Dolayısıyla çalışmada test geliştirme sürecinde madde analizleri prosedüründen yararlanılmıştır.

Öğrencilerin teste vermiş oldukları cevaplara ait toplam puanlar hesaplanmış ve puan değerleri en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Soru maddelerine ait madde güçlük (P_j) ve madde ayırt edicilik (R_{jx}) değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik değeri, -1 ile +1 arasında değer almaktadır ve değerin 1'e yaklaşması ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna işaret edilebilmektedir. Güçlük indeksi ise testte yer alan sorunun zorluk veya kolaylık derecesinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Genellikle güçlük indeksi değerinin 0,50 olması beklenmektedir. Genel anlamda orta güçlükteki soruların güvenirlik düzeyi daha yüksek bulunmaktadır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020; Zijlmans, Tijmstra, Van der Ark ve Sijtsma, 2019). Dolayısıyla çalışmada madde analizleri gerçekleştirme sürecinde 0,40 ve üzeri sorular teste dâhil edilmiştir. Buna karşın 0,30'un altında olan soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca geliştirilen başarı testine ait güvenirliğin sağlanması açısından KR-20 ve Cronbach Alpha kat sayısı değerleri hesaplanmıştır. Maddelere bağımsız gruplar t-testi değerleri hesaplanmış, ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri tespit edilmiştir.

Araştırmada Etik Süreçler

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerine, çalışmanın amacı, gerçekleştirilme nedeni ve verecekleri yanıtların nerede kullanılacağı açık bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin teste verdikleri yanıtların gizlilik ilkesi doğrultusunda korunacağı ve yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı bilgisi kendilerine iletilmiştir. Ayrıca öğrenci adları ve soyadları gizli tutulmuş ve kodlama metodundan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde, üniversite akademik etik kurulundan ve MEB’den gerekli olan yasal izinler alınmıştır. Bu başarı testi çalışması için etik onay, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından 2 Şubat 2023 tarihinde 2023.02 onay numarasıyla verilmiştir

Bulgular

Başarı testinin geliştirilme sürecinde öğrencilerden elde edilen cevaplar analiz edilerek, geçerlilik ve güvenilirlik analizi bulgularına yer verilmiştir.

Başarı Testinin Madde Analizine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen madde analizleri sonuçlarına dayalı olarak; testte yer alan sorulara ait üst grupta doğru cevaplayanların sayısı, alt grupta doğru cevaplayanların sayısı, madde güçlük indeks değerleri, madde ayırt edicilik indeks değerleri ve soruya ait kararlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yıkıcı doğa olayları başarı testine ait madde analizi sonuçları bulguları

Soru No	D _ü	D _a	P _j	R _{jk}	Karar (Değerlendirme)
1	62	26	0,65	0,53	Çok İyi
2*	46	34	0,59	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
3	51	15	0,49	0,53	Çok İyi
4*	55	44	0,73	0,16	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
5	55	11	0,49	0,65	Çok İyi
6*	54	43	0,71	0,16	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
7*	48	38	0,63	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
8	54	16	0,51	0,56	Çok İyi
9	50	15	0,48	0,51	Çok İyi
10*	28	10	0,28	0,26	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
11	57	22	0,58	0,51	Çok İyi
12	57	12	0,51	0,66	Çok İyi
13	54	15	0,51	0,57	Çok İyi
14	61	28	0,65	0,49	Çok İyi
15	57	26	0,61	0,46	Çok İyi
16	64	25	0,65	0,57	Çok İyi
17	50	12	0,46	0,56	Çok İyi
18	53	12	0,48	0,60	Çok İyi
19	59	18	0,57	0,60	Çok İyi
20*	33	27	0,49	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
21	63	25	0,65	0,57	Çok İyi
22*	33	21	0,40	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
23*	37	24	0,45	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
24*	28	17	0,33	0,16	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
25	52	11	0,46	0,60	Çok İyi
26*	36	23	0,43	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
27*	37	24	0,45	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
28*	40	28	0,50	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
29*	41	28	0,51	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
30	58	13	0,52	0,66	Çok İyi
31*	39	26	0,48	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
32*	43	31	0,54	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
33*	43	30	0,57	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
34	53	7	0,44	0,68	Çok İyi
35*	37	24	0,45	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı

36	55	10	0,48	0,66	Çok İyi
37*	36	24	0,44	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
38	62	21	0,61	0,60	Çok İyi
39	55	13	0,50	0,62	Çok İyi
40*	39	26	0,48	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
41*	32	19	0,38	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
42	55	12	0,50	0,63	Çok İyi
43*	28	14	0,31	0,21	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
44*	28	15	0,32	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
45	58	12	0,51	0,68	Çok İyi
46*	49	38	0,64	0,16	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
47*	45	32	0,57	0,19	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
48*	22	7	0,21	0,22	Çok Zayıf, Çıkarılmalı
49	57	11	0,50	0,68	Çok İyi
50	56	16	0,53	0,59	Çok İyi
51*	35	23	0,43	0,18	Çok Zayıf, Çıkarılmalı

*D_ü: üst gruba ait doğru cevaplayanların sayısı; D_a: alt gruba doğru cevaplayanların sayısı; P_j: madde güçlük indeks değerleri; R_{jx}: madde ayırt edicilik indeks değerleri; *Testten çıkarılması gereken sorular

Tablo 2 incelendiğinde, başarı testindeki her bir soruya verilen yanıtlar doğrultusunda alt ve üst grup öğrenci sayılarına da ulaşılmaktadır. Testte yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerleri incelendiğinde, 0,40'ın üzerinde olan soruların testte bırakıldığı, 0,40'ın altında kalan soruların ise testten çıkarıldığı görülmektedir. Tabloya göre, testte yer alan tüm soruların madde analiz değerlerinin 0,40'ın üzerinde olduğu belirtilmektedir. Gerçekleştirilen madde analizi sonucunda, 51 sorudan oluşan başarı testi formundan uygun bulunmayan 26 sorunun çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Testte kalan maddeler dikkate alındığında, başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,53, ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,59 olarak hesaplanmıştır.

Başarı testinde yer alan sorulara ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyon ve t değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Yıkıcı doğa olayları başarı testine ait bağımsız t-testi analiz sonuçları bulguları

Soru Madde	Grup	Ortalama a	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyon	t- Değer	Anlamlılık (p)
S1	Üst	,9118	,2857	0,418	7,701	,000
	Alt	,3824	,4895			
S2	Üst	,7500	,4362	0,310	7,228	,000
	Alt	,2206	,4177			
S3	Üst	,8088	,3961	0,470	9,831	,000
	Alt	,1618	,3709			
S4	Üst	,7941	,4073	0,451	7,805	,000
	Alt	,2353	,4273			
S5	Üst	,7353	,4444	0,376	6,959	,000
	Alt	,2206	,4177			
S6	Üst	,8382	,3709	0,354	7,076	,000
	Alt	,3235	,4713			
S7	Üst	,8382	,3709	0,474	10,220	,000
	Alt	,1765	,3840			
S8	Üst	,7941	,4073	0,395	8,106	,000
	Alt	,2206	,4177			
S9	Üst	,8971	,3061	0,377	6,868	,000
	Alt	,4118	,4958			

S10	Üst	,8382	,3709	0,343	6,120	,000
	Alt	,3824	,4895			
S11	Üst	,9412	,2370	0,423	8,750	,000
	Alt	,3676	,4857			
S12	Üst	,7353	,4444	0,412	7,845	,000
	Alt	,1765	,3840			
S13	Üst	,7794	,4177	0,469	8,762	,000
	Alt	,1765	,3840			
S14	Üst	,8676	,3413	0,365	8,872	,000
	Alt	,2647	,4444			
S15	Üst	,9265	,2629	0,418	8,343	,000
	Alt	,3676	,4857			
M16	Üst	,7647	,4273	0,397	8,786	,000
	Alt	,1618	,3709			
S17	Üst	,8529	,3568	0,452	10,236	,000
	Alt	,1912	,3961			
S18	Üst	,7794	,4177	0,462	10,771	,000
	Alt	,1029	,3061			
S19	Üst	,8088	,3961	0,440	10,236	,000
	Alt	,1471	,3568			
S20	Üst	,9118	,2857	0,373	9,104	,000
	Alt	,3088	,4654			
S21	Üst	,8088	,3961	0,428	9,091	,000
	Alt	,1912	,3961			
S22	Üst	,8088	,3961	0,401	9,451	,000
	Alt	,1765	,3840			
S23	Üst	,8529	,3568	0,442	10,641	,000
	Alt	,1765	,3840			
S24	Üst	,8382	,3709	0,473	10,633	,000
	Alt	,1618	,3709			
S25	Üst	,8235	,3840	0,399	8,443	,000
	Alt	,2353	,4273			

Tablo 3 incelendiğinde, başarı testinde yer alan her bir soruya ait madde-toplam korelasyon değerleri, %27'lik üst ve alt gruplara ait madde puanları arasındaki farkları gösteren t-değerleri, maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu ve bu değerlerin 0,310 ile 0,474 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, ölçekte yer alan her bir maddenin alt ve üst grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p: 0,000 < 0,05$).

Başarı Testinin Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Madde analizleri sonrasında 25 maddeye indirgenen başarı testine ait güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Teste ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısını belirlemek amacıyla KR-20 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları saptanmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonuçlarına dayalı olarak; başarı testine ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısı değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yıkıcı doğa olayları başarı testine ait güvenilirlik analizi bulgular

Güvenirlilik İç Tutarlık Kat Sayıları	İç Tutarlık Kat Sayıları Değerleri
KR-20	0,82
Cronbach Alpha	0,86

Tablo 4 incelendiğinde, başarı testine ait KR-20 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri görülmektedir. Başarı testine ait KR-20 iç tutarlık kat sayısının 0,82 olduğu ve Cronbach alpha iç tutarlık kat sayısının ise 0,86 olduğu anlaşılmaktadır. Başarı testine ait her iki güvenilirlik değeri kat sayılarının da 0,80'in üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerine yönelik dersi yıkıcı doğa olayları konusunda çoktan seçmeli geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen teste ait kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla 8 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman sayısının 8 kişi üzerinde olması yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Ayre ve Scally, 2014; Wilson vd., 2012). Testte yer alan sorulara ait hesaplanan KGO değerleri, 8 uzman için minimum 0,750 değerini karşılamaktadır (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975). Bu noktada ise testte yer alan maddelerin ölçülmek istenen niteliklere uygunluğu kapsam geçerliliğiyle sağlanabilmektedir (Dumanoglu ve Akçay, 2018).

Çalışma sonuçları göz önüne alındığında, testte yer alan soruların madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin 0,40'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, testin öğrencilerin seviyelerini ayırt edebildiği ve orta düzeyde bir zorluk derecesine sahip olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, testte yer alan soru maddelerinin 0,40 ve üzeri değer almasının, ilgili maddelerin "çok iyi" kategorisinde değerlendirildiğini gösterdiği tespit edilmiştir (Crocker ve Algina, 2006; Başol, 2019; Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Büyüköztürk, 2019; Erkan ve Gömleksiz, 2014; İlhan ve Hoşgören, 2017; Karşı ve Ayas, 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Bununla beraber testte yer alan 51 soruya ait ortalama güçlük indeksi 0,53 ve ortalama ayırt edicilik değerinin ise 0,57 ortaya konulmuştur. Genel anlamda teste ait güçlük indekslerinin 0,50 olması beklenmekte (Çepni vd.,2008; Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020) ve ortalama güçlük değerinin ortaokul düzeyindeki başarı testlerinde 0,40 ile 06,0 aralığında olması tercih edilmektedir (Çermik ve Akçay, 2020). İyi bir güçlük ve ayırt edicilik aralığına sahip testlerin amacına etkin bir biçimde hizmet edebilecek bir ölçme araçlarıdır (Kubiszyn ve Borich, 2003). Dolayısıyla çalışma çerçevesinde geliştirilen başarı testinin yıkıcı doğa olayları konusuna yönelik beklenen düzeyde zorluk ve ayırt edicilik düzeyinde olduğu açıktır.

Öte yandan mevcut çalışmada geliştirilen başarı testine ait güvenilirlik değerleri de incelenmiştir. Bu bağlamda başarı testine ait KR-20 iç tutarlık kat sayısının 0,83 olduğu ve cronbachalpha iç tutarlık kat sayısının ise 0,90 olduğu saptanmıştır. Ölçme araçlarına ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısının değerinin 0,70 ve üzeri olmasıyla ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2022; Çermik ve Akçay, 2020; Ekolu ve Quainoo, 2019; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Heale ve Twycross, 2017; Kayış, 2018; Nugroho, Warnars, Heriyadi ve Tanutama, 2019; Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu çalışmada geliştirilen başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık kat sayısının 0,70 üzerinde olması, ölçme aracını yüksek düzeyde güvenilir kılmaktadır. Dolayısıyla yıkıcı doğa olayları başarı testinin yüksek düzeyde güvenilir birçoktan seçmeli test olduğu ifade edilebilmektedir.

Çalışmada gerçekleştirilen başarı testi konu alanıyla ilişkili başarı testi geliştirilen alan yazındaki çalışmalarda incelenmiştir. Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) tarafından yer kabuğunun gizemi ünitesine yönelik geliştirilen başarı testine ait ortalama güçlük 0,47 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca teste yönelik KR-20 güvenilirliği 0,845 olarak belirlenmiştir. Bahsi geçen çalışmada elde edilen sonuçların mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir çalışmada ise benzer biçimde Çiçek Şentürk ve Selvi (2021) aracılığıyla insan ve çevre ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir başarı testi ortaya konulmuştur. Teste yönelik KR-

20 değeri 0,82 ortalama madde zorluk indeksi değeri 0,62 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,47 olarak elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma bulgularının mevcut çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği açıktır.

Başarı testinde yer alan maddelerin, madde-toplam korelasyonu değerlerinin tümünün 0,30'un üzerinde olması, maddelerin ayırt edici olduğunu kanıtlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Öte yandan alt- üst grup ilişkisiz örneklem t- testiyle kıyaslama işlemi sonucunda, sorulara ait puan ortalamalarında var olan anlamlı farklılık ($p: 0,000; <0,05$), ölçme aracının ölçülmek istenen hedef davranışı gösteren ve göstermeyen öğrencileri ayırt edebildiği ifade edilmektedir (Can, 2022).

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir yıkıcı doğa olayları başarı testi geliştirilmiştir (Ek 1. Yıkıcı Doğa Olayları Başarı Testi). Geliştirilen testin bir alternatif olarak temel beceri veya PISA soruları tarzında ölçme aracı oluşturulabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerine ve ünitelere yönelik farklı başarı testleri geliştirilebilir. Bununla beraber testin geliştirilme aşamasında öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını öne çıkarabilecek sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öte yandan bazı öğrencilerin konu alanına ait tüm kavramlara hâkim olamayacağı göz önünde bulundurularak test maddelerinin hazırlanması tavsiye edilmektedir. Öğrenci seviyesi dikkate alınarak soruların uzun olma durumları irdelenmeli ve görsel ağırlıklı sorulara da yer verilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu, 2 Şubat 2023, 2023.02

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları; Kevser ARSLAN %60, Aslı GÖRGÜLÜ ARI %40

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- AFAD. (2021). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/turkiye-afet-risk-azaltma-plani-tarap>
- AFAD (2023). Afet ve Acil Durum Başkanlığı. www.afad.gov.tr
- Akman, A., & Yıldırım, S. (2022). Okul öncesi öğrencilerinde afet yönetimine dair bir gözlem: Iğdır'da bir ilkokul örneği. *Anasay*, (21), 341-355, <https://doi.org/10.33404/anasay.1156639>
- Amri, I., Amiruddin, R., Palutturi, S., Mallongi, A., Nur, R., & Rizkhytha, D. (2021). Effectiveness of an educational intervention for disaster preparedness for elementary school students in Central Sulawesi. *Enfermería Clínica*, 31, 779-782., <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2021.07.031>

- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86, <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Başbüyük, A. ve Pala, Ş. M., (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beaglehole, B., Mulder, R. T., Frampton, C. M., Boden, J. M., Newton-Howes, G., & Bell, C. J. (2018). Psychological distress and psychiatric disorder after natural disasters: systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 213(6), 716-722, <https://doi.org/10.1192/bjp.2018.210>
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of Primary Care Specialties*, 5(3), 157-163, https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19
- Bhebhe, S., Runhare, T., & Monobe, R. J. (2019). Strategic approaches for developing a culture of safety management in schools: Indications from literature studies. *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies*, 11(2), 1-6, <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1714e5e8bc>
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159, <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.008>
- Boon, H. J., & Pagliano, P. J. (2014). Disaster education in Australian schools. *Australian Journal of Environmental Education*, 30(2), 187-197., <https://doi.org/10.1017/aee.2015.8>
- Boz, S., Özcan, H., & Sarıoğlu, A. B. (2023). Development of an Instrument Measuring Middle School Students' Achievement of Pressure. *Development*, 10(19), 12-29. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1178479>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Caldera, H. J., & Wirasinghe, S. C. (2022). A universal severity classification for natural disasters. *Natural Hazards*, 111(2), 1533-1573, <https://doi.org/10.1007/s11069-021-05106-9>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., ... & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of research in Nursing*, 25(8), 652-661, <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Can, A. (2022). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Cheng, J., Liang, Y., Fu, L., & Liu, Z. (2018). Posttraumatic stress and depressive symptoms in children after the Wenchuan earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(2), 1472992, <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1472992>
- Chmutina, K., & Von Meding, J. (2019). A dilemma of language: "Natural disasters" in academic literature. *International Journal of Disaster Risk Science*, 10, 283-292, <https://doi.org/10.1007/s13753-019-00232-2>
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Harcourt College.

- Çalıklı, A. (2022). İlköğretimdeki öğretim programları, ders ve çalışma kitaplarında afet ile ilgili kavramlara yer verilme düzeyinin incelenmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 9(81), 331-343, <https://orcid.org/0000-0002-6309-3975>
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., & Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pagem Akademi.
- Çermik, E., & Akçay, B. (2020). Çevresel vatandaşlık bilgi testinin geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Turkish Studies -Education*, 15(2), 731-750, <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42112>
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Trans. E. Karadağ). Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Çiçek Şentürk, Ö., & Selvi, M. (2021). Fen bilimleri dersi " İnsan ve Çevre" ünitesi akademik başarı testi geliştirme: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GUJGEF)*, 41(2), 601-630, <https://doi.org/10.17152/gefad.940400>
- Davis, L., Hosseini, M., & Izadkhah, Y. O. (2003). Public awareness and the development of a safety culture: Key elements in disaster risk reduction. Fourth International Conference of Earthquake Engineering and Seismology, 12-14 May 2003, Tehran.
- Değirmenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "doğal afet" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography And Geography Education*, (39), 83-94, <https://doi.org/10.32003/iggei.488627>
- Değirmenci, Y. , Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Afet Bilinci ve Eğitimi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6 (2), 33-46, <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>
- Demirdelen, S. (2018). *Osmaniye ili Merkez ilçesinde görev yapan ilköğ/ortaokul öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Demirdelen, S., & Çakıcı, A. B. (2021). İlkokul/ortaokul öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeyleri: Osmaniye ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 532-541, <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.870607>
- Dikmenli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.130>
- Dumanoglu, F. & Akçay, B. (2018). Elektrik enerjisi başarı testinin geliştirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 20-39, <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.422251>
- Dyregrov, A., Yule, W., & Olff, M. (2018). Children and natural disasters. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(2), 1500823, <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1500823>
- Ekolu, S. O., & Quainoo, H. (2019). Reliability of assessments in engineering education using Cronbach's alpha, KR and split-half methods. *Global journal of engineering education*, 21(1), 24-29.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Erkan, S., & Gömlüksiz, M. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Felix, E., Hernández, L. A., Bravo, M., Ramirez, R., Cabiya, J., & Canino, G. (2011). Natural disaster and risk of psychiatric disorders in Puerto Rican children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 589-600, <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9483-1>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gerdan, S. (2019). Bir Sosyal Sorumluluk Alanı Olarak Afet Eğitimleri. *International Journal of Management and Administration*, 3(5), 101-110, <https://doi.org/10.29064/ijma.523265>
- Gürbüz, İ. E., & Karadeniz, V. (2021). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu üzerine coğrafi bilgi yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 17-45, <https://doi.org/10.38015/sbyy.866927>
- Haladyna, T. M., 2016. *Item analysis for selected response test items. handbook of test development*. Lane, S., Raymond, M. and Haladyna, T. (Eds.), NY: Routledge, New York.
- Haladyna, T.M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items. (3. Baskı)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240, <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Heale, R. Twycross A. (2017). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing* 18(3), 66- 67, <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- İçme, T. & Büyük, U. (2023). Türkiye’de deprem eğitimi: fen bilimleri ders kitaplarının deprem eğitimine yönelik analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 944-958, <https://doi.org/10.33206/mjss.1259183>
- İlhan, N., & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376, <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Karakuş, U. (2014). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116, <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.31309>
- Karakuş, U., & Önger, S. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491, <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Karslı, F., & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 66-84.
- Kawasaki, H., Yamasaki, S., Kurokawa, M., Tamura, H., & Sonai, K. (2022). Relationship between teachers’ awareness of disaster prevention and concerns about disaster preparedness. *Sustainability*, 14(13), 8211, <https://doi.org/10.3390/su14138211>

- Kayış, A. (2018). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.), Güvenilirlik Analizi (Reliability Analysis). (S.402-419). Ankara: Dinami Akademi Yayıncılık.
- Khairani, A.Z., & Shamsuddin, H. (2016). Assessing item difficulty and discrimination indices of teacher-developed multiple-choice tests. *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom*, 1(1), 417-426.
- Komac, B., Zorn, M., & Cigliç, R. (2013). European education on natural disasters—a textbook study. *Natural Hazards and Earth System Sciences Discussions*, 1(3), 2255-2279, <https://doi.org/10.5194/nhessd-1-2255-2013>
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). Performance-based assessment. *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*, 154-173.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Makwana, N. (2019). Disaster and its impact on mental health: A narrative review. *Journal of family medicine and primary care*, 8(10), 3090, <https://doi.org/10.4103%2Fjfmprc.jfmprc.893.19>
- Mamon, M. A. C., Suba, R. A. V., & Son, I. L. (2017). Disaster risk reduction knowledge of Grade 11 students: Impact of senior high school disaster education in the Philippines. *International Journal of Health System and Disaster Management*, 5(3), 69-74, <https://doi.org/10.4103/ijhdsdm.ijhdsdm.16.17>
- Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology*, 56(1), 1-11, <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67, <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>
- Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change?. *Ecology and society*, 19(1), 42, <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06476-190142>
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızıkan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3374>
- Nugroho, A., Warnars, H. L. H. S., Heriyadi, Y., & Tanutama, L. (2019, November). Measure the level of success in using google drive with the Kuder Richardson (KR) reliability method. In 2019 International Congress on Applied Information Technology (AIT) (pp. 1-7). IEEE, <https://doi.org/10.1109/AIT49014.2019.9144915>
- Oh, C. H., & Oetzel, J. (2022). Multinational enterprises and natural disasters: Challenges and opportunities for IB research. *Journal of International Business Studies*, 53, 1-24, <https://doi.org/10.1057/s41267-021-00483-6>
- Özkazanç, S., & Yüksel, U. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.168>
- Piyadeoğlu-Kaya O. (2019). Ortaokul öğrencilerine verilen afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerine etkisi: Gümüşhane örneği. Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.

- Reynolds, C. R., Altmann, R. A., & Allen, D. N. (2021). Item Analysis: Methods for Fitting the Right Item to the Right Test. In *Mastering Modern Psychological Testing: Theory and Methods* (pp. 263-289). Cham: Springer International Publishing.
- Ronan, K. R., Alisic, E., Towers, B., Johnson, V. A., & Johnston, D. M. (2015). Disaster preparedness for children and families: a critical review. *Current psychiatry reports*, 17, 1-9,
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarda doğal afet bilinci. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi ‘Maddenin Değişimi’ ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-388815>
- Saswati, R. (2021). Item Analysis of Reading Comprehension Test: A Study of Test Scores Interpretation. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 6(1), 42-49, <http://dx.doi.org/10.30998/scope.v6i1.7675>
- Seçer, İ. (2018). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları (2.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Seddighi, H., Salmani, I., Javadi, M. H., & Seddighi, S. (2021). Child abuse in natural disasters and conflicts: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 176-185, <https://doi.org/10.1177/1524838019835973>
- Shiwaku Hirohide Kobayashi, K., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49. <https://doi.org/10.1108/09653560410521689>
- Shiwaku, K., Shaw, R., Chandra Kandel, R., Narayan Shrestha, S., & Mani Dixit, A. (2007). Future perspective of school disaster education in Nepal. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 16(4), 576-587, <https://doi.org/10.1108/09653560710817057>
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2017). 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi “Yer Kabuğunun Gizemi” Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(1), 62-86.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 79-91, <https://doi.org/10.32003/iggei.566164>
- Sözcü, U. (2019). *Doğal Afetler ve Doğal Afet Okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucu, H. (2021). *1. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Sumbillo Jr, L. Z., & Madrigal, D. V. (2020). Disaster risk reduction management practices of Augustinian Recollect schools in Negros Island. *Philippine Social Science Journal*, 3(2), 135-136, <https://doi.org/10.52006/main.v3i2.220>
- Şahin, C., & Sipahioğlu, S. (2002). *Doğal Afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şen, M. E. (2023). Doğal Afet Sonrası Gelişen Post-Travmatik Stres Bozukluğu ve Fizyoterapi Yaklaşımları. In International Conference on ScientificandAcademicResearch (Vol. 1, pp. 16-21).
- Şener, N., & Taş, E. (2017). Developingachievement test: A researchforassessment of 5th gradebiologysubject. *Journal of Educationand Learning*, 6(2), 254-271, <http://doi.org/10.5539/jel.v6n2p254>
- Şengün, H., &Küçükşen, M. (2019). Afet yönetimi eğitimi niçin gerekli?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 193-211.
- Tandon, R., Javed, A., Deva, P., Weizman, A., Kronfol, Z., D'Souza, R., ... &Keshavan, M. (2008). Disastermentalhealth in AsiaandtheAsianJournal of Psychiatry. *AsianJournal of Psychiatry*, 1(1), 5-6, <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2008.07.005>
- Topno, P. N. (2021). BuildingDisasterResilience Through PrimaryandHigherEducation. In Handbook of Disaster Risk ReductionforResilience: New FrameworksforBuildingResiliencetoDisasters (pp. 203-221). Cham: Springer International Publishing.
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., &Sheikhi, R. A. (2019). Theimportance of education on disastersandemergencies: A reviewarticle. *Journal of EducationandHealthPromotion*, 8,85, 1-7, https://doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_262_18
- Tosun, C., &Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Tsai, M. H., Chang, Y. L., Shiau, J. S., & Wang, S. M. (2020). Exploringtheeffects of a seriousgame-basedlearningpackagefordisasterpreventioneducation: Thecase of Battle of FloodingProtection. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 43, 101393, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2019.101393>
- Tsai, M. H., Wen, M. C., Chang, Y. L., &Kang, S. C. (2015). Game-basededucationfordisasterprevention. *AI &Society*, 30, 463-475.
- Turan, İ. & Kartal, A. (2011). İlköğretimde doğal afetler öğretiminin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 8-10 Eylül 2011, Bildiri Özeti. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uchida, O., Tajima, S., Kajita, Y., Utsu, K., Murakami, Y., & Yamada, S. (2021). Development andimplementation of an ICT-baseddisasterpreventionandmitigationeducation program fortheyounggeneration. *Information SystemsFrontiers*, 23, 1115-1125.
- Uygun, B.(2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlığı ile afet bilinci algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Varol, A. (2019). Afet yönetimi, afet eğitimi ve afet farkındalığı: Amerika örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 193-204, <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538678>
- Warsini, S., Mills, J., &Usher, K. (2014). Solastalgia: livingwiththeenvironmentaldamagecausedbynaturaldisasters. *Prehospitalanddisastermedicine*, 29(1), 87-90, <https://doi.org/10.1017/S1049023X13009266>

- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement And Evaluation in Counseling And Development*, 45(3), 197-210, <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yazıcı, Ö., & Ulu Kalın, Ö. (2018). "Doğal Afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40, <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.396396>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yücel, H. (2020). Afet risk yönetiminde kurumsal sosyal sorumluluk. *International Journal of Management and Administration*, 4(8), 348-359, <https://doi.org/10.29064/ijma.788936>
- Zhang, M., & Wang, J. (2022). Trend Analysis of Global Disaster Education Research Based on Scientific Knowledge Graphs. *Sustainability*, 14, 1492. <https://doi.org/10.3390/su14031492>
- Zhu, T. T., & Zhang, Y. J. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Natural hazards*, 89, 1009-1029.
- Zijlmans, E. A., Tijmstra, J., Van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2019). Item-scoring reliability as a selection tool in test construction. *Frontiers in psychology*, 9, 2298, 1-12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02298>

Extended Abstract

It is critical to minimise the possibility of countries to be affected during and after disaster situations. Disaster education can be shown as an effective approach to reduce the negative effects of unavoidable natural processes. Students need to gain concrete experiences about disasters, acquire basic skills, develop awareness, and assume responsibility (Tsai et al., 2020). In raising students' awareness, the behaviours they should exhibit before, during and after disasters should be underlined. At this point, misinformation existing in students should be eliminated and missing information should be completed. For this reason, students' level of knowledge about natural processes should be revealed and existing misinformation should be clarified. The most important step that can be taken is to reveal students' knowledge with an effective measurement tool. In this sense, an achievement test that can be developed is expected to make a great contribution to the literature. Accordingly, the purpose of this study was shaped by the need to develop a destructive natural phenomena achievement test that can be used by researchers and educators. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable multiple-choice achievement test for the subject of destructive natural phenomena in the fifth grade science course.

The study was conducted using an exploratory sequential design based on mixed research methods. The study group of the research consists of 250 sixth grade students studying in a public secondary school in Istanbul in the 2022-2023 academic year. Of the study participants, 132 were girls and 118 were boys. When the literature was examined, it was deemed appropriate to develop an achievement test covering destructive natural phenomena. In the first stage of the preparation of the questions, 2018 MoNE science acquisitions were taken as a basis. In the process of preparing the questions, each test and previous questions suitable for the subject area in the literature were examined in detail. After the examinations, the sample questions taken from the literature were modified and made more suitable for the acquisitions, and the questions created by the researcher were brought

together to form a question pool of 61 questions. The pool of 61 questions was analysed in depth and similar questions were checked. Some questions were read by the researchers and reorganised by making changes. The first stage of the draft form was obtained with the questions changed by the researcher. The specification table of the developed achievement test was created. Care was taken to write at least 3 questions for each achievement. Then, the 61-question draft form was submitted to expert opinions. The draft form was analysed by 8 experts in their fields. In addition, the suitability of the test in terms of language and expression was checked by 1 linguist. As a result of the arrangements made in the last stage, a multiple-choice test draft consisting of 51 questions was prepared. After the pilot application was completed, the destructive natural phenomena draft form was finalised. The test was administered to 250 sixth grade students, and the data set obtained from the students was transferred to statistical programmes and item analyses and reliability analyses were performed. The item difficulty and item discrimination indices of the achievement test and the correlation-based item analysis values were taken into consideration and the questions to be included in the test, to be removed from the test and to be corrected were decided. KR-20 and Cronbach Alpha reliability internal consistency coefficient values were also calculated.

The item difficulty index values and item discrimination index values of the items in the test are above 0,40. The average difficulty index value of the achievement test is 0,53 and the average discrimination index value is 0,59. The item-total correlation values of the items in the scale are above 0,30 and these values are between 0,310 and 0,474. In addition, it was determined that there was a significant difference between the lower and upper group averages of each item in the scale ($p<0,05$). KR-20 internal consistency coefficient of the achievement test is 0,82 and cronbach alpha internal consistency coefficient is 0,86.

It was determined that the question items in the developed test were evaluated in the category of very good items with 0.40 and above (Crocker & Algina, 2006; Başol, 2019; Erkan & Gömleksiz, 2014; İlhan & Hoşgören, 2017; Karlı & Ayas, 2013; Şeker & Gençdoğan, 2006; Tosun & Taşkesenligil, 2011). In addition, the average difficulty index of the 51 questions in the test is 0.53 and the average discrimination value is 0.57. In general, the difficulty indices of the test are expected to be 0.50 (Çepni et al., 2008; Hasaıebi, Terzi & Küçük, 2020) and the average difficulty value in school tests is preferred to be between 0.40 and 0.60 (Çermik & Akçay, 2020). On the other hand, the KR-20 internal consistency coefficient of the achievement test is 0.83 and the cronbach alpha internal consistency coefficient is 0.90. When the value of the internal consistency coefficient for the reliability of measurement tools is 0.70 and above, the measurement tool is considered highly reliable (Büyüköztürk, 2019; Can, 2022; Çermik & Akçay, 2020; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011; Heale & Twycross, 2017; Kayış, 2018; Yıldız & Uzunsakal, 2018). As a result, in this study, a valid and reliable 25-question destructive natural phenomena achievement test that can measure students' academic achievement was developed. As an alternative to the developed test, a measurement tool in the style of basic skills or PISA questions can be created. In addition, different achievement tests can be developed for different grade levels and units. It is suggested that the test items should be prepared taking into consideration that students cannot master all the concepts of the subject area. Considering the level of the students, the length of the questions should be analysed and visual oriented questions should be included.

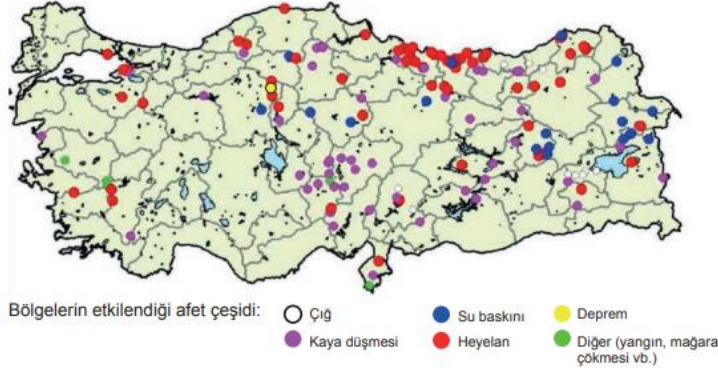
Ek 1. Yıkıcı Doğa Olayları Başarı Testi

1. Bilgi: Doğada meydana gelen, can ve mal kaybına neden olan olaylara yıkıcı doğa olayları veya doğal afetler denir. Verilen bilgiden yola çıkarak, aşağıda verilen olaylardan hangisi yıkıcı bir doğa olayları sınıfına <u>dahil edilemez?</u> A) Deprem B) Sel C) Ev Kazaları D) Volkanik Patlama																							
2. I. Toprağın, yağışların etkisiyle dağ ve tepelerden, dik yamaçlardan taşınmasıyla oluşur. II. Sıcak hava bölgesinde soğuk hava ile sıcak havanın dar bir alanda yer değiştirmesiyle oluşur. III. Şiddetli rüzgarların sağanak yağmur, kar ve doluyla birlikte çevreyi etkilediği fırtınalardır. Yukarıda açıklamaları yapılan doğa olayları hangi seçenekte <u>doğru</u> verilmiştir. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>I</th><th>II</th><th>III</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A)</td><td>Sel</td><td>Kasırga</td><td>Fırtına</td></tr> <tr> <td>B)</td><td>Heyelan</td><td>Kasırga</td><td>Hortum</td></tr> <tr> <td>C)</td><td>Heyelan</td><td>Hortum</td><td>Kasırga</td></tr> <tr> <td>D)</td><td>Sel</td><td>Heyelan</td><td>Hortum</td></tr> </tbody> </table>					I	II	III	A)	Sel	Kasırga	Fırtına	B)	Heyelan	Kasırga	Hortum	C)	Heyelan	Hortum	Kasırga	D)	Sel	Heyelan	Hortum
	I	II	III																				
A)	Sel	Kasırga	Fırtına																				
B)	Heyelan	Kasırga	Hortum																				
C)	Heyelan	Hortum	Kasırga																				
D)	Sel	Heyelan	Hortum																				
3. I. Yer kabuğu parçalarına denir. II. Yer kabuğu içindeki kırılmaların ortaya çıkardığı ani titreşimlerin yeryüzünü sarmasına denir. III. Yeryüzü eğiminin fazla olması tehlikesini artırır. IV. Toprağın tamamen veya kısmen su altında kalması durumu olarak tanımlanabilir. Yukarıda yıkıcı doğa olayları ile ilgili verilen bilgilere ait cümleler doğru bir biçimde doldurulduğunda, uygun kelimeler sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir? A) Sel, Deprem, Levha, Volkanik Patlama, B) Heyelan, Sel, Deprem, Levha C) Deprem, Levha, Sel, Heyelan D) Levha, Deprem, Heyelan, Sel																							
4. Yıkıcı doğa olayları, yaşanan çevreye olumsuz sonuçlar doğurabilir. Yıkıcı doğa olaylarından biri olan deprem, I. İletişimde yavaşlamaya ve enerji kesintilerine II. Yer üstü şekillerinin oluşmasına III. Ulaşımın aksamasına																							

Etkilerinden hangilerine neden olabilir?

- A) Yalnız II
- B) II ve III
- C) I ve II
- D) I,II ve III

5. Doğada meydana gelen, can ve mal kayıplarına neden olan doğa olaylarına yıkıcı doğa olayları denir. Türkiye’de bir yılda meydana gelen yıkıcı doğa olaylarının bölgesel dağılımına ait harita aşağıda verilmiştir.



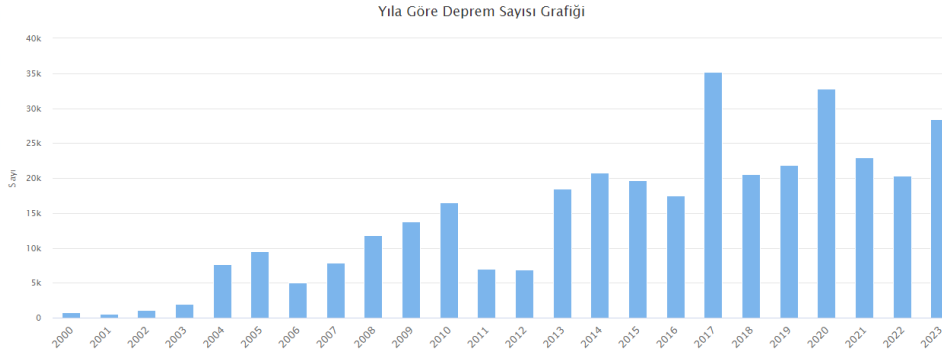
Şekil 1. Türkiye’deki Meydana Gelen Yıkıcı Doğa Olaylarının Bölgesel Dağılımı

Harita incelendiğinde,

- I. Ülkemizde bazı araziler eğilimli yapıdadır.
 - II. Yer kabuğunda kırılma meydana gelmiştir.
 - III. İnsan faaliyetleri birçok yıkıcı doğa olayına neden olmuştur.
- Yukarıdaki çıkarımlardan hangilerine ulaşılır?

- A) Yalnız IB) Yalnız II
- C) II ve IIID) I, II ve III

6. Ülkemizde 2000-2023 yılları arasında meydana gelen depremlerin sayısı, Grafik 1’de verilmiştir. Deprem sayısının yıllara göre dağılım grafiğini gören Fatma ise, grafiği kendi bilgileri yardımıyla yorumlaya çalışmaktadır.



Şekil 1. Türkiye’deki 2000-2023 Yılları Arasında Meydana Gelen Depremlerin Sayısı

Buna göre Fatma grafiğe bakarak aşağıdakilerden hangisini söyleyemez?

- A) Ülkemiz deprem bölgelerinden biridir.
- B) Ülkemiz fay hatları üzerinde yer almaktadır.
- C) Ülkemizde son yıllarda meydana gelen deprem sayısı artmıştır.
- D) Ülkemizde depremin yaşanmadığı yıllar bulunmaktadır.

7. Yıkıcı bir doğa olayı olan depremlerle ilgili hangisi doğrudur?

- A) Deprem deniz seviyesindeki suyun ani yükselmesidir
- B) Yer kabuğunda meydana gelen titreşimlerdir.
- C) Yalnızca denizlerin olduğu yerlerde meydana gelir.
- D) Çoğunlukla aynı şiddette etki gösterirler.

8. **Bilgi:** Levhalar sürekli hareket halindedir. Levhalar, hareketi sırasında yer kabuğu kayaları sıkışabilir, kırılabilir veya oynayabilirler. Bu kırılmalar nedeniyle ani olarak ortaya çıkan titreşimler yeryüzünde sarsma olayları yaratır.

Yukarıda bahsi geçen ve tanımı verilen yıkıcı doğa olayı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sel B) Heyelan C) Deprem D) Hortum

9. “17 Ağustos 1999 tarihinde Kuzey Anadolu fay hattında meydana gelen depremde 17 binden fazla yurttaşımız hayatını kaydetmiştir. Gerekli önlemler alınmış olsaydı bu kadar can ve mal kaybı yaşanmayabilirdi.” Yukarıdaki gazete haberinde belirtilen önlemler, I. Binalarda kullanılan demirlerin miktarı ve kalınlığı standartlara uygun olmalıdır. II. Deprem konusunda eğitimler verilerek insanlar bilinçlendirilmeli. III. Binalar yapılırken kayalık zeminlerden çok, yumuşak toprak içeren zeminler tercih edilmelidir. İfadelerden hangileri olabilir? A) Yalnız I B) I ve II C) I,II ve III D) II ve III
10. Türkiye’nin büyük bir bölümünün birinci derecede deprem bölgesinde yer almasının sebebi ne olabilir? A) Fay hatları üzerinde olması B) Zemininin sağlam olmaması C) Yer şekillerinin düzgün olmaması D) Yükseltisinin fazla olması
11. I. Yer kabuğunun yapısında oluşan sarsıntılara deprem denir. II. Büyük bir depremin ardından oluşan küçük depremlere artçı deprem denir. III. Depremin büyüklüğü oluşturduğu yıkım, korku, panik gibi etkilerle ifade edilir. IV. Levha hareketleri sonucu oluşur. Yukarıdaki deprem ile ilgili ifadelerden hangileri doğrudur? A) I, II ve III B) I ve II C) II ve III D) I ,II,III,IV
12. “Çök, Kapan, Tutun” pozisyonu ile ilgili aşağıda verilen hangi bilgidogru değildir? A) Deprem esnasında yapılması gereken bir pozisondur. B) Vucüdumuzu koruyacak bir biçimde olmalıdır. C) Sabit bir eşya ve sağlam bir eşyanın yanında uygulanmalıdır. D) Herhangi bir eşyanın yanında bulunularak uygulanabilir.
13. Bir okulda öğrencilere depremle ilgili seminer vermeye gelen uzman bir AFAD yetkilisi, öğrencilere <u>deprem öncesinde</u> alınması gereken önlemlerden bahsetmiştir. Buna göre yetkili, deprem öncesinde yapılması gereken önlemler için aşağıdakilerden hangisini söylememiş olabilir? A) Düşebilecek eşyaları duvara sabitlemek B) Aile afet planını oluşturmak C) Bize en yakın toplanma alanını öğrenmek D) Uygun bir eşyanın yanında çök-kapan-tutun pozisyonunu almak
14. Fatma, fen bilimleri dersinde yıkıcı doğa olayları konusunu işledikten sonra, öğretmeninden bir deprem çantası hazırlaması gerektiğini öğrenir. Hazırlayacağı deprem çantasına ihtiyaç duyabilecekleri malzemeleri koyması gerektiğini bilir. Eve gelen Fatma bir deprem çantası hazırlamaya karar verir ve deprem çantası için gerekli malzemeleri hazırlar. Buna göre Fatma hazırlamış olduğu <u>deprem çantasına</u> hangi malzemeyi koymaz ? A) İlk Yardım Malzemeleri B) Düdük C) Battaniye D) Bozulabilecek Gıdalar
15. I. Serbest duran dolap gibi cisimlerin sabitlenmesi II. Pencere önündeki sıraların yeteri kadar uzaklaştırılması III. Masa kenarında yaşam üçgeni oluşturmak. IV. Çök-Kapan-Tutun eğitimleri yapmak. Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri okuldaki bir <u>deprem öncesi</u> yapılması gereken davranışlardandır? A)I ve II B)II ve IIIC)III ve IVD)I,III ve IV E)I,II, ve IV
16. I-Sınıfı hızlıca terk etmek II-Giriş kattaysa pencereden çıkmak.

III-Panik yapmadan beklemek.

IV-Çök-Kapan-Tutun pozisyonuna geçmek.

Okulda deprem hissedildiğinde yukarıdakilerden hangilerini yapmak doğrudur?

A)Yalnız III B)Yalnız IV C)I ve II D)III ve IV

17. Deprem sırasında evde olmanız durumunda aşağıdaki verilen davranışlardan hangisini yapmamamız gerekir?

- A) Hızlı bir şekilde evi terk etmeliyiz.
- B) Sağlam bir eşyanın yanında uygun hayat üçgenini oluşturmalıyız.
- C) Yanan ocak veya vanaları kapatmalıyız.
- D) Sakin olmaya gayret göstermeliyiz.

18. Deprem sırasında okulda olmanız durumunda aşağıda verilen davranışlardan hangisini yapmamız gerekir?

- A) Hızlıca koşarak sınıfı terk etmeliyiz.
- B) Öğretmenimizin uyarılarını dikkate almamalıyız.
- C) Sıramızın yanında çök-kapan-tutun pozisyonunu almalıyız.
- D) Arkadaşlarımızla beraber korku içerisinde bağırmalıyız.

19. Aşağıda verilen eşyalardan hangisi deprem sırasında oluşturulacak yaşam üçgeni için uygun bir eşya olamaz?

A) Çamaşır Makinesi B)YatakC)KapıD)Koltuk

20. Aşağıda yıkıcı doğa olaylarından volkanik patlamayla ilgili birbiri ile bağlantılı cümleler içeren bir tanılayıcı dallanmış ağaç verilmiştir. Ömer bu cümlelerin doğru ve yanlış olduğuna karar vererek okları izleyecek ve çıkışlardan sadece birini ulaşacaktır.



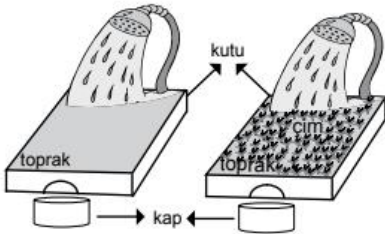
Ömer' in verilen tanılayıcı dallanmış ağacı takip ederek doğru çıkışa ulaştığı bilinmektedir. Buna göre Ömer'in ulaşmış olduğu çıkış, kaç numaralı çıkıştır?

A) 1 B) 2 C) 3 D)4

21. Volkanik patlamalar ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A) Yalnızca deniz altında meydana gelirler.
- B) Magmanın, yer kabuğunun altından yeryüzüne çıkması gerekir.
- C) Büyük hasarlara yol açabilir.
- D) Sıcaklığı zarar verici bir derecededir.

22. Bir deneyde aynı cins ve miktarda toprakla doldurulan, aynı masa üzerindeki özdeş iki kutudan birine çim çekilmiştir. Musluk suyu her ikisine de eşit miktarda şekildeki gibi verildiğinde kutuların alt taraflarındaki deliklerden kaplara toprak akmıştır. Daha sonra toprak miktarları tartılmıştır.



Bu deneyde aşağıdakilerden hangisinin erozyona etkisi araştırılmaktadır?

- A) Su Oranı
- B) Toprak Türü
- C) Bitki Örtüsü
- D) Zemin Yapısı

23. Televizyondaki bir haberde,

- Toprak tarafından emilemeyecek kadar yağmurun yağdığı,
- Ani sıcaklık artışı ile dağlardaki karların eriyip nehirleri taşırdığı,
- Ev ve iş yerlerin zarar gördüğü

belirtilmektedir.

Buna göre televizyon haberinde belirtilen yıkıcı doğa olayı aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

A) Sel B) Heyelan C) Çığ D) Erozyon
24. Yıkıcı bir doğa olayı olan hortum ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Kendi ekseninde dönerek hareket edebilir. B) Yüksek hızlara ulaşabilir. C) Ciddi can ve mal kayıplarına yol açmaz. D) Gölde ve deniz üzerinde de oluşabilir.
25. Aşağıda yıkıcı doğa olaylarından birine ait özellikler sırasıyla verilmiştir. • Saatteki hızları 120 km'yi aşabilecek rüzgarlardır. • Genellikle okyanuslarda meydana gelmektedir. • Sığınaklar Buna göre özellikleri verilen yıkıcı doğa olayı hangisidir? A) Meltem B) Hortum C) Kasırga D) Karayel

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 27.04.2025 Kabul/Accepted: 04.06. 2025

Makale Türü: Araştırma

Türkçe Sözlük'teki Dil Bilgisi Etiketli Sözcükler (c, ç ve d Harfleriyle Başlayan)

Güneş EKMEKÇİ*

ÖZ

Bu araştırmada, Türkçe Sözlük'teki c, ç ve d harfi ile başlayan dil bilgisi etiketli sözcüklerin, anlam, tür, kaynak dil ve yapı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Türkçe Sözlük'te c, ç ve d harfi ile başlayan dil bilgisi etiketli toplam 68 sözcük tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, inceleme kapsamındaki sözcüklerin, Türkçe Sözlük'teki farklı sıradaki anlamlarıyla dil bilgisi kategorisine dâhil edildiği, isim, sıfat ve fiil türünde olduğu, Arapça, Türkçe ve Fransızcaya ait olduğu, yarıdan fazlasının ise birleşik sözcük yapısında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Sözlük'teki kırk kategori içerisinde dil ile ilgili kategorilerden biri olan dil bilgisi kategorisinde çok sayıda sözcük bulunmasının son derece olağan olduğu söylenebilir. Bu araştırmada c, ç ve d harfi ile başlayan dil bilgisi etiketli sözcükler incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda e harfi veya diğer harflerle başlayan dil bilgisi etiketli sözcüklerin incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Sözlük, dil bilgisi, dil bilgisi etiketli sözcükler, sözcük.

Words Labelled Grammatically In The Turkish Dictionary (Starting With The Letters c,ç and d)

ABSTRACT

The current study aims to investigate words labelled grammatically and starting with the letters c, ç and d in Turkish Dictionary in terms of meaning, genre, source language and structure. Document analysis, one of the qualitative research methods, is employed in order to collect and analyze the data of the research. A total of 68 words with grammatical tags starting with the letters c, ç and d are identified in the Turkish Dictionary. The results of the study revealed that the words within the scope of the analysis are included in the grammar category with its different meanings in the Turkish Dictionary; to clarify, they are indicated in the form of nouns, adjectives and verbs, which belong to Arabic, Turkish and French languages, and besides more than half of them hold compound word structures. Thus, it may be claimed that it is extremely normal to come up with a large number of words in the grammar category, which is one of the language-related categories among the forty categories in the Turkish Dictionary.

Key Words: Turkish dictionary, grammar, grammar tagged words, vocabulary.

Atıf Bilgisi: Ekmekçi, G. (2025). Türkçe Sözlük'teki Dil Bilgisi Etiketli Sözcükler (c, ç ve d Harfleriyle Başlayan) *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-165. Doi: 10.48066/kusob.1684959

* Dr. Öğrt. Üyesi, Batman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, gnekmekci@hotmail.com, orcid:0000-0002-3397-6152

Giriş

Dil bireysel, toplumsal ve bilimsel düzeyde bir öneme haizdir. Dilin bu işlevlerini yerine getirebilmesi onun yapısal kurallarıyla yani dil bilgisi ile alakalıdır. Bu bağlamda dil bilgisi sadece bir kurallar dizisi değil aynı zamanda düşüncenin ifade ediş şekline yön veren bilişsel ve toplumsal bir araçtır.

Dil bilgisi, “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim; gramer” (TDK, 2023, s.1013) şeklinde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumunun bu tanımı dışında dil bilgisiyle ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. “Gramer; dilin kullanılışında yerleşmiş olan kurallara göre dilin sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağlantılarını inceleyen bilim” (Dilâçar, 1971, s. 83); “çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı” (Korkmaz, 1992, s. 44); “Dil bilgisi, kısaca bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı” (Dolunay, 2010, s. 275). Bu tanımlar, dil bilgisinin bir bilim dalı olduğunu ve dilin anlamdan ziyade şekline odaklandığını göstermektedir.

Maden ve Kavun’un (2023) da belirttiği gibi Türkçe Sözlük’te bulunan sözcükler, 40 farklı bilim dalına göre etiketlenmiştir. Bu bilim dalları şu şekildedir: anatomi, askerlik, bilişim, bitki bilimi, biyoloji, coğrafya, denizcilik, dil bilgisi, dil bilimi, din bilgisi, edebiyat, eğitim bilimi, ekonomi, felsefe, fizik, fizyoloji, geometri, gök bilimi, hayvan bilimi, hukuk, jeoloji, kimya, madencilik, mantık, matematik, meteoroloji, mimarlık, mineraloji, müzik, ruh bilimi, sinema, spor, tarih, teknik, teknoloji, televizyon, tıp, ticaret, tiyatro ve toplum bilimi.

Türkçe Sözlük’te bu şekilde 40 farklı bilim dalının başka bir ifade ile kategorinin yer alması, sözlüğü inceleyen kişilere yol göstermektedir. “Sözcüklerin bu şekilde kategorileştirilmesi, önemli bir adım olarak görülebilir” (Maden ve Kavun, 2023, 259). Sözcükler etiketlenerek bir anlamda gruplandırılmaktadır. Gruplandırma ise belirli alana ilişkin kavramların topluca görülmesi ve alana ilişkin genel bir görünüm sağlanması açısından kayda değer bir girişimdir.

Türkçe Sözlük (TS), Türk Dil Kurumu tarafından ilk olarak 1945 yılında yayımlanmıştır. Duyulan ihtiyaca göre de Türkçe Sözlük’ün yeni baskısı yapılmaktadır. Bir dilde yer alan sözcüklere mümkün mertebe o dilin sözlüğünde yer verilir. Yeni kavramların ortaya çıkması ve bazı dil bilgisi kurallarının değişmesi gibi nedenlerden dolayı sözlüklerin güncellendiğini söylemek yanlış olmaz. Kavun ve Mert’in (2023) de ifade ettiği gibi dünya üzerindeki gelişim ve değişimlere dil ve buna bağlı olarak da sözlük kayıtsız kalmaz, bu nedenle de bitmiş bir sözlükten ziyade sürekli değişmeye müsait bir sözlükten bahsetmek mümkündür.

İlgili alan yazını incelendiğinde TS’de bulunan ve yukarıda bahsi geçen kategorilere yönelik çeşitli çalışmaların hazırlandığı görülmektedir. A harfi ile başlayan anatomi alanındaki sözcükler (Gülen, 2018), doğal tür sözcükleri (hayvan bilimi ve bitki bilimi) kategorisindeki sözcükler (Gökter Gencer, 2019), a-ç harfleri ile başlayan matematik terimleri (Yıldız, 2019), tiyatro terimleri (Çelik, 2020), askerlikle ilgili alıntı sözcükler (İnce, 2020), biçim bilim terimlerinin sözlük bilimsel açıdan değerlendirilmesi (Kamacı Gencer, 2021), a ve b harfiyle başlayan dil bilgisi etiketli sözcükler (Maden ve Kavun, 2023), eğitim bilimi etiketli sözcükler (Maden ve Kavun, 2023), ruh bilimi kategorisindeki sözcükler (Kavun ve Mert, 2023) ve denizcilik alanındaki yabancı kökenli terimler (Çolak, 2024) gibi araştırmaların hazırlandığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki çalışmaların bir kısmında (Maden ve Kavun, 2023; Yıldız, 2019) çeşitli sınırlandırmalara gidilmiştir. Bunun sebebi, inceleme kapsamındaki sözcüklerin fazla olmasıdır. Verilerin (sözcüklerin) fazla olması, araştırmayı güçleştirebilir ve bu durum da derinlemesine bir incelemeyi zorlaştırabilir.

Bu araştırma ile doğrudan ilişkili iki çalışma (Gökter Gençer 2019; Maden ve Kavun, 2023) bulunmaktadır. Kamacı Gencer (2021) araştırmasında dil bilgisi terimlerinden örnekler vererek söz konusu terimlerin sözlükte yer almalarını sözlük bilimsel açıdan değerlendirmiştir. Maden ve Kavun (2023) araştırmalarında sadece a ve b harfi ile başlayan dil bilgisi etiketli sözcükleri incelemişlerdir. Ancak TS'nin bu iki harf dışında kalan kısmında da dil bilgisi etiketli sözcükler bulunmaktadır. Maden ve Kavun (2023) tarafından yapılan çalışmadan sonra c, ç ve d harfleriyle başlayan dil bilgisi etiketli sözcükler incelendiğinde 68 sözcüğe ulaşılmıştır. Sözcük sayısının çokluğu bu araştırmanın hazırlanmasına zemin sağlayan etkenlerden biridir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Sözlük'te (c, ç ve d harfi bölümünde) dil bilgisi etiketli sözcüklerin anlam, tür, kaynak dil ve yapı açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe Sözlük'te dil bilgisi etiketli sözcükler;

1. Anlamsal açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Hangi türlerde yer almaktadır?
3. Hangi dillere aittir?
4. Yapılara göre nasıl bir görünüme sahiptir?

Yöntem

Bu araştırma, bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi ile hazırlanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türk Dil Kurumu tarafından 2011 yılında hazırlanan Türkçe Sözlük'ten sağlanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Türkçe Sözlük'te c, ç ve d harfinde yer alan dil bilgisi (db.) etiketli sözcükler tespit edilmiştir. Sözcüklere ilişkin bilgilerin tamamı (anlam, tür, ait olduğu dil ve yapı gibi) özellikler, Türkçe Sözlük'ün basılı hâlinde geçtiği gibi alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacıyla ilintili dört soruya ilişkin bulgular aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Sözcüklerin Anlamsal Dağılımına İlişkin Bulgular

Sözcüklerin anlamsal dağılımları şu şekildedir:

1. **cem:** “2. Çokluk ” (TDK, 2011, 451).
2. **cins isim:** “Bir türden olan varlıkların adı” (TDK, 2011, 468).
3. **cümle:** “1. Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce” (TDK, 2011, 474).
4. **cümle bilgisi:** “Söz dizimi ” (TDK, 2011, 474).
5. **çatı:** “7. Özne, nesne durumlarına göre, belirli çatı eklerinin fiil kök veya gövdelerine getirilen türev, bina” (TDK, 2011, 502).

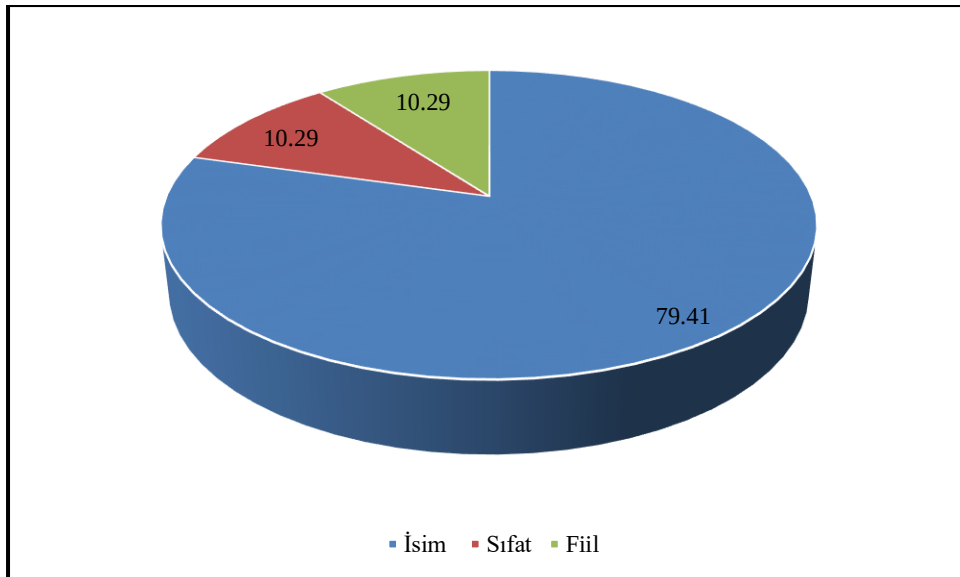
6. **çatı ekleri:** “Fiil kök veya gövdelerinden dönüşlü, edilgen, işteş, ettirgen çatılar yapmaya yarayan ekler” (TDK, 2011, 503).
7. **çekim:** “2. Fiillerin çeşitli zaman, kişi ve kiplere, adların da ad durumlarına göre uğradığı biçimleri, tasrif” (TDK, 2011, 511).
8. **çekim eki:** “Fiil, ad kök veya gövdelerine gelerek bağlı oldukları kelime gruplarına göre kelimeler arasında durum (hâl), iyelik, çokluk, zaman, kişi ilişkisi kuran birim” (TDK, 2011, 511).
9. **çekimlemek:** “2. Bir fiili zaman, kip ve kişilere, bir ismi ise çokluk, şahıs, iyelik ve durum eklerine göre biçimlendirmek” (TDK, 2011, 511).
10. **çekimli:** “2. Çekim ekleri alabilen” (TDK, 2011, 511).
11. **çekimli fiil:** “Kip, zaman ve kişi eklerini almış fiil” (TDK, 2011, 511).
12. **çevre:** “6. Bir birimden önce veya sonra gelen aynı türden birimlerin tümü, bunların oluşturduğu küçük grup, kontekst” (TDK, 2011, 527).
13. **çıkak:** “2. db. Boğumlanma noktası” (TDK, 2011, 530).
14. **çıkma durumu:** “Ad soylu bir sözün taşıdığı kavramda çıkış bildiren, -dan / -den, -tan / -ten ekleri ile kurulan durum, ayrılma durumu, ablatif” (TDK, 2011, 533).
15. **çıkmalı tamlama:** “Tamlayanı çıkma durumunda olan ve tamlananı üçüncü kişi iyelik eki alan tamlama” (TDK, 2011, 534).
16. **çıkmalı tümleç:** “Fiilin anlamını tamlayan ve çıkma durumunda bulunan dolaylı tümleç” (TDK, 2011, 534).
17. **çoğul:** “Çokluk, teklik karşıtı” (TDK, 2011, 558).
18. **çoğul eki:** “Çokluk eki” (TDK, 2011, 558).
19. **çoğullaşmak:** “Çoğul duruma gelmek” (TDK, 2011, 559).
20. **çoğullaştırılmak:** “Bir kelime çokluk ifade edecek biçime getirilmek” (TDK, 2011, 559).
21. **çoğullaştırmak:** “Bir kelimeyi çokluk ifade edecek biçime getirmek” (TDK, 2011, 559).
22. **çok anlamlı:** “Birden çok anlama sahip olan (kelime) ” (TDK, 2011, 559).
23. **çözülme:** “3. Bir sesin boğumlanmasından sonra organların eski duruma geçmesi” (TDK, 2011, 568).
24. **çözümleme:** “2. Bir cümledeki kelimelerin hangi kelime türünden olduklarını veya özne, tümleç, yüklem görevlerinden hangisinde bulunduklarını belirtme, tahlil. 3. Kelimenin kökünü bulup eklerini gösterme” (TDK, 2011, 568).
25. **damaksı:** “Boğumlanma noktası damakta bulunan (ses) ” (TDK, 2011, 588).
26. **damaksıl:** “Damakla ilgili” (TDK, 2011, 588).
27. **damaksılaşmak:** “ Bir kelimedede art damaktan çıkan bir ünsüz veya kalın bir ünlü ön damağa kayıp yumuşamak ve incelmek” (TDK, 2011, 589).
28. **damaksılaştırmak:** “Bir fonemin boğumlanma noktasını sert damağa doğru kaydırmak” (TDK, 2011, 589).

29. **damak ünsüzü:** “Dil sırtı yardımı ile ön damakta veya art damakta oluşan ses: g, k, n” (TDK, 2011, 589).
30. **daralma:** “2. Geniş ünlülerin, yanlarındaki bazı ünsüzlerin etkisiyle darlaşması” (TDK, 2011, 594).
31. **dar ünlü:** “Alt çenenin az açılmasıyla oluşan ünlü: u, ü” (TDK, 2011, 597).
32. **datif:** “Yönelme durumu” (TDK, 2011, 598).
33. **değişimli ünsüzler:** “Ünsüz uyumuna bağlı olarak ölümlülük ve ötümsüzlük bakımından birbirinin yerine geçen ünsüzler: p /b, ç /c, t/d, k/g, k/ğ” (TDK, 2011, 610).
34. **devrik cümle:** “Yüklemi sonda olmayan cümle, devrik tümce” (TDK, 2011, 650).
35. **devrik tümce:** “devrik cümle” (TDK, 2011, 650).
36. **diftong:** “ikiz ünlü”. (TDK, 2011, 657).
37. **dilek kipi:** “Türkçede -se eki ile kurulan ve dileme kavramı veren kip” (TDK, 2011, 665).
38. **-di'li geçmiş:** “belirli geçmiş” (TDK, 2011, 666).
39. **disimilasyon:** “benzeşmezlik” (TDK, 2011, 678).
40. **diş-damak ünsüzü:** “diş eti-damak ünsüzü” (TDK, 2011, 680).
41. **diş-dudak ünsüzü:** “diş eti-dudak ünsüzü” (TDK, 2011, 680).
42. **diş eti-damak ünsüzü:** “Dil ucunun, üst diş etleriyle ön damağa dokunmasından oluşan ünsüz, diş-damak ünsüzü: c, ç, z, s, n, f, ş” (TDK, 2011, 680).
43. **diş eti-dudak ünsüzü:** “Alt dudağın üst dişlere dokunmasıyla oluşan dudak ünsüzü, diş-dudak ünsüzü: f, v” (TDK, 2011, 680).
44. **diş eti ünsüzü:** “ Dil ucunun diş etine dokunmasından oluşan ünsüz: j, ş, ç” (TDK, 2011, 680).
45. **dişil:** “ Bazı dillerde diş cinsten sayılan (kelime), müennes” (TDK, 2011, 680).
46. **dişilleştirmek:** “Bazı dillerde bir kelimeyi dişil duruma sokmak” (TDK, 2011, 680).
47. **diş ünsüzü:** “Dil ucunun üst diş etlerine dokunmasıyla oluşan ünsüz: d, t, c, ç” (TDK, 2011,681).
48. **dizi:** “4. Aynı söz dizimsel bağlam içinde birbirinin yerini alabilecek olan ve güçlü bir karşıtlık bağlantısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün, paradigma” (TDK, 2011, 686).
49. **dizim:** “2. Söz zincirinde birbirini izleyen ve belli bir birim oluşturan öğeler birleşimi, sentagma” (TDK, 2011, 686).
50. **dolaylı özne:** “sözde özne” (TDK, 2011, 699).
51. **dolaylı tümleç:** “Fiilin anlamını bütünleyen ve yönelme, kalma, çıkma durumlarından birinde bulunan veya edat alan tümleç” (TDK, 2011, 699).
52. **dönüşlü:** “2. Öznesi ile nesnesi bir olan, mutavaat ” (TDK, 2011, 714).
53. **dönüşlü çatı:** “Çoğu kez -n-, bazen de -l- veya -ş- ekleriyle kurulan, fiildeki kavramın özneye döndüğünü bildiren çatı” (TDK, 2011, 714).

54. **dönüslü fiil:** “Eylemin özneye dönüşmesini sağlamak için çoğu kez -n- bazen de -l- veya -ş- çatı ekleriyle kurulan fiil, mutavaat fiili” (TDK, 2011, 714).
55. **dönüslü zamir:** “Kişi kavramını pekiştiren "kendi" sözü” (TDK, 2011, 715).
56. **dönüşme:** “2. Benzeşme” (TDK, 2011, 715).
57. **dudak benzeşmesi:** “Dudak ünsüzlerinin veya yuvarlak ünlülerin düz ünlüleri etkileyip yuvarlaklaştırması” (TDK, 2011, 721).
58. **dudaksıl:** “Boğumlanma noktası dudaklarda bulunan (ses) ” (TDK, 2011, 721).
59. **dudaksıllaşma:** “Bazı kelimelerde çeşitli sebeplerle düz ünlülerin yuvarlaklaşması veya ünsüzlerin dudak ünsüzlerine dönmesi” (TDK, 2011, 721).
60. **durak:** “4. Konuşmada, anlamın gerektirdiği biçimde kelimeler arasındaki ses kesintisi” (TDK, 2011, 723).
61. **durum:** “4. Ad soyundan kelimelerin birbirleriyle edatlarla ve fiillerle ilişkilerini belirleyen biçim, hâl” (TDK, 2011, 726).
62. **durum eki:** “Adın bir adla veya fiille ilgisini kuran ek, hâl eki” (TDK, 2011, 726).
63. **durum ortacı:** “Sıfat-fiil” (TDK, 2011, 726).
64. **durum ulacı:** “Zarf-fiil” (TDK, 2011, 726).
65. **düzeltilme işareti:** “Yazılışları aynı okunuşları ve anlamları farklı Doğu kökenli sözleri birbirinden ayırt etmek ve bunlardaki g, k ünsüzlerini ince okutmak için kullanılan işaret (A), şapka işareti, inceltme işareti, uzatma işareti, şapka” (TDK, 2011, 745).
66. **düzleşme:** “Yuvarlak ünlülerin çeşitli sebeplerle düz ünlülere dönmesi” (TDK, 2011, 748).
67. **düz tümleş:** “Yalın durumda bulunan tümleş” (TDK, 2011, 749).
68. **düz ünlü :** “Dudakların gerilip düzleşmesiyle oluşan ünlü: a, e, ı, i” (TDK, 2011, 749).

Türlere İlişkin Bulgular

TS’de dil bilgisi kategorisinde bulunan sözcüklerin; isim, sıfat ve fiil türünde olduğu tespit edilmiştir. Grafik 1’de sözcüklerin türlerine ilişkin dağılım görülmektedir.



Şekil 1. Sözcüklerin türlerine ilişkin dağılım

İsim Türündeki Sözcükler

1. cem	19. damak ünsüzü	37. dizim
2. cins isim	20. dar ünlü	38. dolaylı özne
3. cümle	21. daralma	39. dolaylı tümleş
4. cümle bilgisi	22. datif	40. dönüşlü çatı
5. çatı	23. değişimli ünsüzler	41. dönüşlü fiil
6. çatı ekleri	24. devrik cümle	42. dönüşlü zamir
7. çekim	25. devrik tümce	43. dönüşme
8. çekim eki	26. diftong	44. dudak benzeşmesi
9. çekimli fiil	27. dilek kipi	45. dudaksıllaşma
10. çevre	28. -di'li geçmiş	46. durak
11. çıkak	29. disimilasyon	47. durum
12. çıkma durumu	30. dış eti ünsüzü	48. durum eki
13. çıkmalı tamlama	31. dış eti-damak ünsüzü	49. durum ortacı
14. çıkmalı tümleş	32. dış eti-dudak ünsüzü	50. durum ulacı
15. çoğul	33. dış ünsüzü	51. düz tümleş
16. çoğul eki	34. dış-damak ünsüzü	52. düz ünlü
17. çözülme	35. dış-dudak ünsüzü	53. düzeltme işareti
18. çözümleme	36. dizi	54. düzleşme

Sıfat Türündeki Sözcükler

1. çekimli	4. damaksıl	7. dudaksıl
2. çok anlamlı	5. dişil	
3. damaksı	6. dönüşlü	

Fiil Türündeki Sözcükler

Fiil türündeki sözcükler, -i durum ekiyle kullanılan fiil ve nesne almayan fiil olmak üzere iki kategoride yer almaktadır.

-İ Durum Ekiyle Kullanılan Fiiller

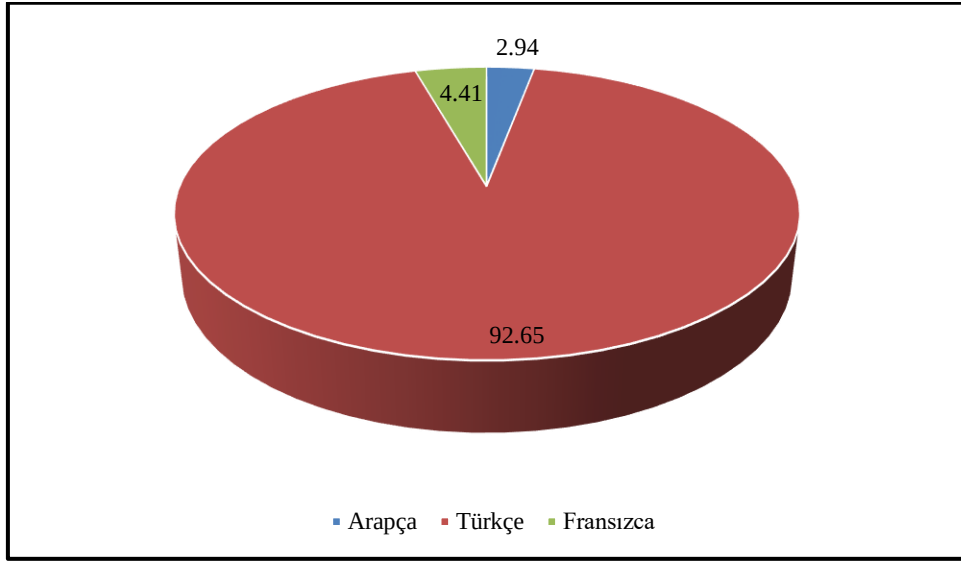
1. çekimlemek	3. damaksıllaştırmak
2. çoğullaştırmak	4. dişilleştirmek

Nesne Almayan Fiiller

1. çoğullaşmak	2. çoğullaştırılmak	3. damaksıllaşmak
----------------	---------------------	-------------------

Sözcüklerin Ait Olduğu Dillere İlişkin Bulgular

TS’de dil bilgisi kategorisinde bulunan sözcüklerin, Arapça, Fransızca ve Türkçe olduğu tespit edilmiştir. Grafik 2’de sözcüklerin ait oldukları dillere ilişkin dağılım görülmektedir.



Şekil 2. Sözcüklerin ait oldukları dillere ilişkin dağılım

Türkçe Sözcükler

- | | | |
|----------------------|--------------------------|----------------------|
| 1. cins isim | 21. çözülme | 41. dişil |
| 2. cümle bilgisi | 22. çözümleme | 42. dişilleştirmek |
| 3. çatı | 23. damak ünsüzü | 43. dizi |
| 4. çatı ekleri | 24. damaksı | 44. dizim |
| 5. çekim | 25. damaksıl | 45. dolaylı özne |
| 6. çekim eki | 26. damaksıllaşmak | 46. dolaylı tümleç |
| 7. çekimlemek | 27. damaksıllaştırmak | 47. dönüşlü |
| 8. çekimli | 28. dar ünlü | 48. dönüşlü çatı |
| 9. çekimli fiil | 29. daralma | 49. dönüşlü fiil |
| 10. çevre | 30. değişimli ünsüzler | 50. dönüşlü zamir |
| 11. çıkak | 31. devrik cümle | 51. dönüşme |
| 12. çıkma durumu | 32. devrik tümce | 52. dudak benzeşmesi |
| 13. çıkmalı tamlama | 33. dilek kipi | 53. dudaksıl |
| 14. çıkmalı tümleç | 34. -di'li geçmiş | 54. dudaksıllaşma |
| 15. çoğul | 35. dış eti ünsüzü | 55. durak |
| 16. çoğul eki | 36. dış eti-damak ünsüzü | 56. durum |
| 17. çoğullaşmak | 37. dış eti-dudak ünsüzü | 57. durum eki |
| 18. çoğullaştırılmak | 38. dış ünsüzü | 58. durum ortacı |
| 19. çoğullaştırmak | 39. dış-damak ünsüzü | 59. durum ulacı |
| 20. çok anlamlı | 40. dış-dudak ünsüzü | 60. düz tümleç |

61. düz ünlü

62. düzeltme işareti

63. düzleşme

“Cins isim” gibi iki tane Arapça kökenli kelimeden oluşan; “cümle bilgisi” ve “dönüşlü zamir ve dönüşlü fiil” gibi bir Türkçe ve bir Arapça kökene sahip olan yapılar köken olarak farklı olsa da terim olarak Türkçeye ait olmaları sebebiyle "Türkçe Sözcükler" kategorisinde yer almıştır. TDK Sözlük'ün köken tasnifine de uyularak ilgili kelimeler Türkçe kategorisine alınmıştır.

Fransızca Sözcükler

1. datif

2. diftong

3. disimilasyon

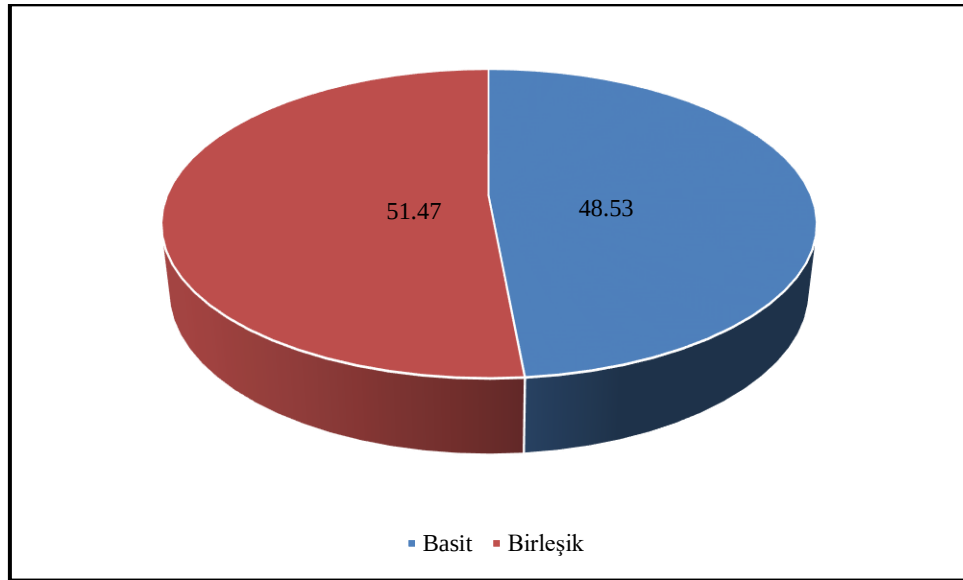
Arapça Sözcükler

1. cem

2. cümle

Sözcüklerin Yapılarına İlişkin Bulgular

TS’de dil bilgisi kategorisinde bulunan sözcüklerin; kök ya da gövde ve birleşik yapıda olduğu tespit edilmiştir. Grafik 3’te sözcüklerin yapılarına ilişkin dağılım görülmektedir.



Şekil 3. Sözcüklerin yapılarına ilişkin dağılım

Kök ya da Gövde Şeklindeki Sözcükler

1. cem

11. çoğullaştırılmak

21. diftong

2. cümle

12. çoğullaştırmak

22. disimilasyon

3. çatı

13. çözülme

23. dişil

4. çekim

14. çözümleme

24. dişilleştirmek

5. çekimlemek

15. damaksı

25. dizi

6. çekimli

16. damaksıl

26. dizim

7. çevre

17. damaksıllaşmak

27. dönüşlü

8. çıkak

18. damaksıllaştırmak

28. dönüşme

9. çoğul

19. daralma

29. dudaksıl

10. çoğullaşmak

20. datif

30. dudaksıllaşma

31. durak

32. durum

33. düzleşme

Birleşik Sözcükler

1. cins isim

13. değişimli ünsüzler

25. dolaylı tümleş

2. cümle bilgisi

14. devrik cümle

26. dönüşlü çatı

3. çatı ekleri

15. devrik tümce

27. dönüşlü fiil

4. çekim eki

16. dilek kipi

28. dönüşlü zamir

5. çekimli fiil

17. -di'li geçmiş

29. dudak benzeşmesi

6. çıkma durumu

18. dış eti ünsüzü

30. durum eki

7. çıkmalı tamlama

19. dış eti-damak ünsüzü

31. durum ortacı

8. çıkmalı tümleş

20. dış eti-dudak ünsüzü

32. durum ulacı

9. çoğul eki

21. dış ünsüzü

33. düz tümleş

10. çok anlamlı

22. dış-damak ünsüzü

34. düz ünlü

11. damak ünsüzü

23. dış-dudak ünsüzü

35. düzeltme işareti

12. dar ünlü

24. dolaylı özne

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe Sözlük'te c, ç ve d harflerinde madde başında bulunan dil bilgisi kategorisindeki sözcükleri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Bu araştırmada, TS'de dil bilgisi kategorisinde bulunan sözcükler; anlam, tür, kaynak dil ve yapı olmak üzere dört farklı açıdan incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen sözcüklerin TS'de çeşitli sıradaki anlamlarında dil bilgisi (db.) şeklinde etiketlendiği görülmektedir. **Tek anlamlı sözcükler** (cins isim, cümle bilgisi, çatı ekleri, çekim eki, çekimli fiil, çıkma durumu, çıkmalı tamlama, çıkmalı tümleş, çoğul, çoğul eki, çoğullaşmak, çoğullastırılmak, çoğullastırmak, çok anlamlı, damaksı, damaksıl, damaksıllaşmak, damaksıllaştırmak, damak ünsüzü, dar ünlü, datif, değişimli ünsüzler, devrik cümle, devrik tümce, diftong, dilek kipi, -di'li geçmiş, disimilasyon, dış-damak ünsüzü, dış-dudak ünsüzü, dış eti-damak ünsüzü, dış eti-dudak ünsüzü, dış eti ünsüzü, dışil, dışileştirmek, dış ünsüzü, dolaylı özne, dolaylı tümleş, dönüşlü çatı, dönüşlü fiil, dönüşlü zamir, dudak benzeşmesi, dudaksıl, dudaksıllaşma, durum eki, durum ortacı, durum ulacı, düzeltme işareti, düzleşme, düz tümleş, düz ünlü), **1. sıradaki** (cümle), **2. sıradaki** (cem, çekim, çekimlemek, çekimli, çıkak, çözümleme, daralma, dizim, dönüşlü, dönüşme), **3. sıradaki** (çözülme, çözümleme), **4. sıradaki** (dizi, durak, durum), **6. sıradaki** (çevre), **7. sıradaki** (çatı) anlamı ile dil bilgisi kategorisinde etiketlenmiştir. “Çözümleme” iki farklı anlam sırasında (2. ve 3.) dil bilgisi şeklinde etiketlenmiştir.

Araştırma sonucunda; TS'de (c, ç ve d harfi ile başlayan) dil bilgisi etiketli toplam 68 sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin isim, sıfat ve fiil (-i durum ekiyle kullanılan fiiller ve nesne almayan fiiller) türünde olduğu tespit edilmiştir. Sözcüklerin %79,41'i isim türündedir.

Sözcüklerin, Arapça, Fransızca ve Türkçeye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sözcüklerin %92,65'i Türkçe, %4,41'i Fransızca ve %2,94'ü Arapçadır.

Sözcüklerin kök, gövde ya da birleşik yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen sözcüklerin %51,47'si birleşik yapıdayken %48,53'ü kök ya da gövde şeklindedir. Birleşik sözcüklerin tamamı ayrı yazılmaktadır.

Yukarıda ulaşılan sonuçlardan hareketle TS’de dil bilgisi kategorisindeki sözcüklerin ihtiyaca yanıt verebilecek sayıda olduğu, bu sözlükte farklı sıradaki anlamlarıyla söz konusu kategoriye dâhil edildiği, büyük bir kısmının isim türünde olduğu, kaynak dilinin Türkçe olduğu ve yarıdan fazlasının birleşik bir yapıda olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları (dil bilgisi etiketli sözcüklerin, çoğunluğunun isim türünde olması, kaynak dillerin ağırlıklı olarak Türkçe olması) ile Maden ve Kavun’un (2023) araştırma sonuçları büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre birleşik yapıdaki sözcük oranının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Maden ve Kavun’un (2023) araştırmalarında da dil bilgisi etiketli sözcüklerin yaklaşık dörtte üçünün birleşik yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile Maden ve Kavun’un araştırmalarının ilgili sonucunun benzerlik taşıdığı söylenebilir.

TS’deki dil bilgisi kategorisinde yer alan sözcüklerin hacimce fazla olmasından dolayı sadece c, ç ve d harfi ile başlayanlar incelenmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda e harfi ve devamında bulunan harflerdeki dil bilgisi etiketli sözcüklerin incelenmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar, makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. vd. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 11. Basım.
- Çelik, M. (2020). Türkçe Sözlük’te yer alan tiyatro terimleri üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 5/4, 26-49.
- Çolak, S. (2024). Türkçe Sözlük’te denizcilik alanındaki yabancı kökenli taşıt adlandırmalarının terim bilimi açısından incelenmesi. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 8/2, 31-50.
- Dilâçar, A. (1971). Gramer: tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 19, 83-145.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 275-284.
- Gökter Genç, B. (2019). Türkçe Sözlük’teki analitik tanımlar üzerine: doğal tür sözcükleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 23/1, 28-44.
- Gülen, B. (2018). Türkçe Sözlük’te anatomi alanındaki A harfi ile başlayan terimler üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 3/1, 25-49.

- İnce, S. (2020). Türkçe Sözlük'te askerlik alanındaki alıntı terimler üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 5/1 1-32.
- Kamacı Gencer, D. (2021). Türkçe Sözlük'teki biçim bilim terimlerine sözlük bilimsel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 25/2, 183-206.
- Kavun, M. – Mert, O. (2023). Ruh bilimiyle ilgili Türkçe Sözlük'te yer alan söz varlığı. Gökçen S. – Sümeysa A.(Ed). *Dil ve Edebiyatta Psikolojik Unsurlar*, içinde (s. 370-403). İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Maden, S. - Kavun, M. (2023). Türkçe Sözlük'te eğitim bilimi etiketli sözcükler üzerine bir inceleme. Maden S. (Ed). *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar II*. İçinde (s. 217-234). İstanbul: Hiperyayın.
- Maden, A. - Kavun, M. (2023). Türkçe Sözlük'te dil bilgisi etiketli (a-b harfiyle başlayan) sözcükler üzerine bir inceleme. Sedat M. (Ed.) *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar II*. İçinde (s. 258-281). İstanbul: Hiperyayın.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş. (2019). Türkçe sözlükte a-ç harfleri ile başlayan matematik terimleri üzerine bir inceleme. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 4/3 1-21.

Extended Abstract

Introduction

It is a scientific discipline that systematically examines the structural features and explores how language functions in a wide range from phonemes to sentence structures within a theoretical and prescriptive framework. There are various commonly accepted definitions of grammar. Grammar is a field of science that examines the elements that make up a language in a regular and systematic way, and examines the production and comprehension processes of language. Grammar examines language from a structural and functional point of view. The words in the Turkish Dictionary are labelled based on 40 different disciplines. It can be said that it is quite normal to have a large number of words in the grammar category, which is one of the language-related categories among the forty categories in the Turkish Dictionary. These disciplines are as follows: anatomy, military service, informatics, plant science, biology, geography, maritime studies, grammar, linguistics, religious studies, literature, educational science, economics, philosophy, physics, physiology, geometry, astronomy, animal science, law, geology, chemistry, mining, logic, mathematics, meteorology, architecture, mineralogy, music, mental science, cinema, sports, history, technology, television, medicine, commerce, theatre and social science. The inclusion of 40 different disciplines or categories offers a systematic framework as a

guidance for those analyzing the the Turkish Dictionary, and this is considered as a significant step. Words are grouped in a sense by labelling, and grouping, on the other hand, is a significant initiative in terms of regarding the concepts related to the specific field collectively and providing a general view of the field.

Method

The current research was conducted via document analysis, which is a qualitative research method. The data of the study were obtained from the Turkish Dictionary prepared by the Turkish Language Association in 2011. In the Turkish Dictionary, the words in the letter c, ç and d with the grammatical (db.) tag have been identified. All the information about the words (such as meaning, type, language and structure) are adopted as presented in the printed version of the Turkish Dictionary.

Results and Discussion

In this study, the words in the grammar category in TS; it has been examined from four different perspectives: meaning, type, language and structure. As a result of the research, it is found that the words examined are labelled as grammar (db.) in various sequential meanings in TS. Besides, a total of 68 words with grammar labels (starting with the letters c, ç, and d) were identified in TS. It has been determined that these words are in the type of noun, adjective and verb (verbs used with the suffix -i and verbs that do not take objects). 79.41% of the words are nouns. Words: it has been concluded that it belongs to Arabic, French and Turkish. 92.65% of these words are Turkish, 4.41% are French and 2.94% are Arabic. It has also been concluded that words have two different structures as root or stem and compound. While 51.47% of the words examined are combined, 48.53% are in the form of roots or stems. All compound words are written separately. In addition, the words within the scope of the study are included in the grammatical category with its different meanings in the Turkish Dictionary, and they are in the type of noun, adjective and verb, which belongs to Arabic, Turkish and French languages, and more than half of them are in compound word structures. It is possible to claim that it is quite normal to hold such a large number of words in the grammar category, which is one of the language-related categories among the forty categories in the Turkish Dictionary. In this study, grammatical labelled words starting with the letter c, ç and d were examined. For the further studies, it may be recommended to examine the grammatical labelled words starting with the letter e and later letters. Based on the obtained results above, the words in the grammar category in TS; it may be asserted that there are many meeting the need, and they are included in the category of question with their meanings in different orders in this dictionary, also most of them are in the type of names. Lastly the source language is Turkish, and more than half of them are in a unified structure.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 24.04.2025 Kabul/Accepted: 10.06.2025

Makale Türü: Araştırma

**Liselere Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Bloom Taksonomisine Göre
Değerlendirilmesi***

*Nihan DOĞAN BİLİŞLİ**

*Ali TÜRKEL***

*Koray ÖZ****

ÖZ

Bu araştırmada, 2018-2023 yılları arasında Lise Giriş Sınavı'nda (LGS) sorulan Türkçe soruları, Benjamin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sınav soruları, alanında uzman iki doktora düzeyindeki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş; farklılık gösteren durumlarda ortak görüşle karar verilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla Kappa istatistiği hesaplanmıştır. Soruların yıllara göre dağılımı ve genel eğilimi ise ki-kare testiyle analiz edilmiş, sonuçlar Cohen'in etki büyüklüğü yorumlarına göre değerlendirilmiştir. Bulgular, incelenen dönemde Türkçe sorularının büyük ölçüde üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığını göstermektedir. Bloom'un altı düzeyli taksonomisi kapsamında hatırlama düzeyine ait herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Bu durum, sınavın öğrencilerin kavrama, uygulama ve analiz gibi daha ileri düzeydeki bilişsel becerilerini ölçme yönünde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, LGS Türkçe sorularının düşünme becerilerine dayalı ölçme anlayışıyla uyumlu bir biçimde hazırlandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bloom taksonomisi, lise giriş sınavı, ölçme değerlendirme, Türkçe öğretimi.

**Evaluation of High School Entrance Examination Turkish Questions According to
Bloom's Taxonomy**

ABSTRACT

In this study, Turkish questions asked in the High School Entrance Examination (LGS) between 2018-2023 were analysed according to Benjamin Bloom's Revised Taxonomy. Document analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The exam questions were evaluated separately by two PhD-level researchers who are experts in their fields; in cases of differences, decisions were made with a common opinion. Kappa statistic was calculated to determine the agreement between the coders. The distribution and general tendency of the questions according to years were analysed with the chi-square test

Atıf Bilgisi: Bilişli Doğan, N., Türkkel, A. & Öz, K. (2025). Liselere Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 166-179. Doi: 10.48066/kusob.1681421

* Bilim Uzmanı, İzmir TAKEV Okulları, nihandogan35@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-1017-524X

** Doç.Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ali.turkel@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4743-8766

*** Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uluslararası Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü, koray.oz@deu.edu.tr, orcid.org/0000-0003-4743-8766

and the results were evaluated according to Cohen's effect size interpretations. The findings show that the Turkish questions in the period analysed were mostly prepared to measure higher-order thinking skills. Within the scope of Bloom's six-level taxonomy, there were no questions at the recall level. This situation reveals that the exam is structured to measure students' more advanced cognitive skills such as comprehension, application and analysis. The results obtained show that LGS Turkish questions were prepared in accordance with the concept of measurement based on thinking skills.

Keywords: Bloom's Taxonomy, high school entrance exam (lgs), assessment and evaluation, Turkish language teaching.

Giriş

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin okul kademeleri arasındaki geçiş süreçleri, ülkelerin eğitim politikalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ortaöğretime geçiş süreci, öğrenci başarısını ölçmeye ve öğrencileri uygun eğitim kurumlarına yönlendirmeye yönelik farklı modeller içermektedir. Bu modeller, ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte genellikle merkezi sınavlar, akademik başarı değerlendirmeleri, yetenek ölçümleri ve bölgesel yerleştirme sistemleri gibi farklı uygulamaları kapsamaktadır. Türkiye'de de ortaöğretime geçiş, 1955 yılından günümüze kadar çeşitli sınav sistemleriyle gerçekleştirilerek zaman içinde farklılaşmıştır (Güven, 2010). Eğitim sistemlerinin, ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik dinamiklerine göre biçimlendiği düşünülebilir.

Türkiye'de ortaöğretime geçiş süreci 1955 yılında Maarif Kolejlerine giriş sınavı ile başlamıştır. Maarif Kolejlere; İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya'da açılarak fen ve matematik dersleri yabancı dilde verilmiştir (Güven, 2010). 1964'te açılan Ankara Fen Lisesi, 1982 yılına kadar Türkiye'deki tek fen lisesi olmuş, ardından İstanbul başta olmak üzere farklı şehirlerde fen liseleri açılmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). 1997 yılına kadar Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri gibi okullara öğrenci alımı, ilkökul 5. sınıfın sonunda yapılan merkezi sınavlarla gerçekleşmiştir. 1997–1998 eğitim-öğretim yılında kesintisiz eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, ortaokul aşamasındaki sınavlar kaldırılmış ve ortaöğretime geçiş süreci 8. sınıf sonunda yapılan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile merkezi bir sisteme dönüştürülmüştür (Atılgan, 2018). 2004 yılı itibarıyla LGS'nin yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiş, ardından Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) gibi farklı modeller uygulanmıştır. Günümüzde ise 2018 yılından itibaren tekrar Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024). Tarihsel süreç incelendiğinde, Türkiye'de ortaöğretime geçişin tek tip bir model yerine farklı dönemlerin ihtiyaçlarına göre çeşitlenen uygulamalarla yürütüldüğü görülmektedir.

Dünya ülkelerinin geçiş uygulamaları incelendiğinde ülkeler arasında kimi farklılıklar görülmektedir. Ülkeler arası farklılıklar, eğitim sistemlerinin kendi içinde ne denli esnek ya da merkeziyetçi olabileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kimi ülkeler, ortaöğretime geçiş işlemlerini sadece sınava dayalı gerçekleştirirken; kimi ülkelerde ise öğrencinin akademik geçmiş, becerileri, ilgi alanları, yetenekleri, ders ya da diploma notu, öğretmen görüşü dikkate alınarak liselere geçiş uygulaması yapılmaktadır. ABD'de ortaöğretime geçiş sistemi uygulamaları, eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Liseye geçişteki seçeneğin biri ülkemizdekine benzer şekilde ikamet ettikleri yere yakın bir liseye yerleşebilmektir. ABD'de eyaletlerin birçoğunda nitelikli devlet okulları öğrencileri seçerek almaktadır (Gür ve ark., 2013).

Güçlü bir merkezi yapıya sahip olan Çin'de beklenenin aksine bölgesel düzeyde pek çok uygulama olduğu görülmektedir. Liseler, genel ve mesleki/teknik lise olmak üzere ayrılmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrenciler, yerel uygulama olan giriş sınavına girmektedir. Sınav sonuçları öğrenci mezuniyetleri için kullanıldığı gibi kaliteli okulların öğrenci seçmesi için de kullanılmaktadır. Sınav İngilizce, Çince ve matematik alanlarını kapsamaktadır.

Japonya’da genel, mesleki ve çok programlı olmak üzere üç tür lise vardır. Lise türlerindeki farklılaşma açısından ülkemizle benzerlik göstermektedir. Japonya’da öğrenciler; İngilizce, fen bilimleri, Japon dili ve edebiyatı, matematik, sosyal bilimler alanlarını kapsayan sınava girmektedir. Liselere yerleştirmede, girilen sınavın başarısı önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte mezun olunan bir alt eğitim kurumundaki akademik başarı da göz önünde bulundurulmaktadır.

Rusya’da okullar akademik ve mesleki liseler olmak üzere ayrılmaktadır. Rusya’da zorunlu dokuz yıllık eğitim sonunda bütün öğrencilerin eyaletler genelinde yapılan bir bitirme sınavına girme zorunluluğu vardır. Sınavda elde edilen başarı durumuna göre öğrenciler genel veya meslek liselerine gitmektedirler. Macaristan’da bir ya da birden fazla merkezi sınava girerek liselere geçiş sağlanır. Merkezi sınavlarda matematik ve Macar dilinden sorular sorulur. Öğrenciler sınav sonuçlarına göre okul seçme hakkına sahiptir. Her genel lise kendi özel koşullarını belirleyebilir. Başvurular bilgisayar üzerinden yapılmaktadır. Yerleştirmede merkezi sınavdan alınan puanlar ve öğrenci tercihleri temel alınır. Yerleştirmede okul yöneticisinin de kararı dikkate alınmaktadır (Eurydice,2023). Görüldüğü üzere, her ülke kendi eğitim sistemi içinde geçiş sürecini düzenlerken farklı ölçütleri ve aktörleri devreye sokmaktadır.

İsviçre’de, öğrencilerin zorunlu eğitimin sonundaki performansına ve kısmen kabul sınavlarına, kabul görüşmelerine ya da öğrencinin ayrıldığı okulun tavsiyeleri dikkate alınmaktadır (Eurydice, 2023). Bu yaklaşım, öğrencinin sadece sınav başarısına değil, genel eğitim sürecindeki performansına ve pedagojik değerlendirmelere önem verildiğini göstermektedir.

Yeni Zelanda’da liseye geçişte, yaşanılan bölge göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin liseye kayıtlarında adrese dayalı bir sistem uygulanmaktadır. Ancak okulun kontenjanının boş kaldığı durumlarda başka bölgelerden öğrenci kabul edilmektedir. Liselerin öğrenci kabul şartları ve kontenjanları hakkındaki bilgilere dijital ortamda ulaşılabileceği gibi yüz yüze iletişimle de ulaşılabilmektedir. Ayrıca okullar bölge dışından öğrenci alımı ile ilgili bütün bilgileri yerel basılan bir gazetede ilan etmek zorundadır (Polat, 2021).

Uluslararası sınav başarısı ile dikkat çeken Singapur’da liseye giriş sistemi iki şekilde olmaktadır. İlköğretim altı yıl sürelidir ve altıncı yılın sonunda yapılan sınav ile üç farklı liseye öğrenciler yerleşmektedir. Genel sınavda %10’luk dilimde yer alan öğrenciler akademik olarak üst düzey liselere yerleşmektedir (Apaydın, 2021). Singapur’un akademik başarıya dayalı, kademeli ve rekabetçi bir liseye geçiş sistemi benimsediği söylenebilir.

Finlandiya’da ise zorunlu eğitim dokuz yıl olup öğrenciler, sınavsız olarak genel veya mesleki lise tercihinde bulunabilmektedir (Atalay-Mazlum, 2021). Güney Kore’de ortaöğretimde genel lise, meslek lisesi, yabancı dil lisesi, sanat lisesi, fen lisesi gibi çeşitlilik içermektedir. Meslek liselerine ortaokul başarı puanı ile girilebilirken diğer lise türlerine giriş sınavla olmaktadır (İpek, 2021). Finlandiya ve Güney Kore örnekleri, ortaöğretime geçişte hem sınavlı hem de sınavsız modellerin farklı ülkelerde başarıyla uygulandığını göstermektedir.

Liseye geçiş bazı ülkelerde sınavla olurken (Türkiye, Rusya, Singapur, Güney Kore) bazı ülkelerde (Kanada, Amerika, Fransa, Finlandiya) sınavsız olmaktadır. Genellikle lise türlerinin arttığı ülkelerde sınavla giriş sistemi uygulandığı ifade edilebilir.

Bilimsel uygulamaları içeren lise giriş sınavları, Bloom Taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleme eğilimindedir. Öğrencinin sorunlara özgün çözümler arama çabasıyla gerçeği anlaması, çıkarımda bulunması, kavramlar arasında bağlantı kurması, sınıflamalar yapması, yeni yöntemleri bir araya getirmesi beklenir. Sorgulama temel becerilerden biri olmasının yanı sıra öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerin bu doğrultuda gerçekleştireceği çalışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve yüksek bir bilişsel düzeye ulaşmasına

yardımcı olabilir. (Lennon, 2017). Bu nedenle, sorgulama becerisinin hem öğretim sürecinde hem de öğrencilerin düşünsel gelişiminde merkezi bir rol oynadığı söylenebilir.

Tofade, Elsner ve Hanies (2013), öğretim sürecinde soru sormanın asırlardır var olan bir uygulama olmasının yanı sıra eğitimin temel taşı olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Doğru soruları sorma doğuştan gelen bir yetenek değildir, araştırılan ve geliştirilebilen bir beceridir. Araştırmalar, hatırlama ve ezberleme gerektiren daha düşük seviyeli sorular sormanın başlangıçta bir miktar değeri olduğunu, ancak eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde teşvik etmediğini göstermektedir.

Liselere geçiş sistemlerinin, ülkelerin eğitim politikaları, ekonomik yapıları ve kültürel değerleri doğrultusunda biçinlendiği söylenebilir. Türkiye’de zaman içinde sınav sisteminde çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da öğrencilerin ortaöğretime geçişinde sınavın belirleyici rolü devam etmektedir. Uluslararası örnekler incelendiğinde, bazı ülkelerde sınavsız yerleştirme modellerinin uygulanması ve bireysel başarıya dayalı sistemlerin kullanılması dikkat çekicidir. Türkiye’deki mevcut sistemin faydaları ve zararları, diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, daha nitelikli ve kapsayıcı bir yerleştirme modeli oluşturulabilir. Bu aşamada sınavın beş yıllık geçmişi incelenerek belirli saptamalarda bulunulabilir. Soruların düzeySEL farklılıkların saptanması var olan durumun analizini kolaylaştırarak sonrasında atılacak adımlar için öngörü sağlayabilir. Bu nedenle araştırmanın ana problem cümlesi “Türk Milli Eğitim Sistemi liselere giriş sınavlarında Türkçe sorularının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde liselere giriş sınavlarındaki Türkçe soruları, yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırıldığında, yıllara göre soru düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. Türk Milli Eğitim Sisteminde liselere giriş sınavlarında Türkçe soruları 2018-2023 arası yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru düzeyleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmacı veri toplamak için çeşitli yollara başvurur. Doküman analizi sıklıkla diğer yöntemleri tamamlamak için kullanılsa da bazı araştırmacılar bunu tek araştırma yöntemi olarak kullanır (Morgan, 2022). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri inceleme veya değerlendirme kullanılan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarma, görüş geliştirme ve yorumlama gerektirir (Corbin & Strauss, 2008).

Prior’a göre (2012) doküman analizinin üstünlükleri; yenilikçilik, verimlilik, ulaşılabilirlik, uygun maliyet, kapsam ve teori oluşturmada kullanışlılıktır. Ayrıca, diğer yöntemlerle kolayca ele alınamayan konular hakkında bilgi sağlayabilir; farklı yöntemlerle elde edilen bilgilerin geçerliliğini kontrol edebilir ve diğer yöntemlerden farklı bir analiz düzeyine katkıda bulunabilir (Bryman, 2003). Doküman analizinin sınırlılıkları ise; gereksiz ayrıntı, ve ön yargılı seçicilik olarak sıralanabilir (Bowen, 2009; Yin, 2009; Miller & Alvarado, 2005).

Araştırma Dokümanları

Araştırmada veriler, doküman analiziyle elde edildiğinden 2018-2023 yılları arasında sorulan 120 Türkçe LGS sorusunun tamamını kapsamaktadır. Bu durumda çalışma evrenini oluşturan soruların tamamına ulaşıldığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, açık erişimin sağlandığı https://msyo.meb.k12.tr/icerikler/lgs-sorulari_13542851.html sitesinden doğrudan alınmıştır. Birbirinden bağımsız iki araştırmacıya sorular basılı olarak verilerek araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme formuna göre değerlendirmeleri istenmiştir.

LGS sınavı 2018-2023 yılları arasında ortaöğretim kurumuna yerleştirilen öğrencilerin Türkçe soruları ham puan ortalaması Tablo 1’de sunulmaktadır. Bir diğer ifade ile düzeltme formülü kullanılmamıştır. Tablo verileri 2018-2022 yıllarında MEB tarafından hazırlanan raporlardan elde edilirken, 2023 yılına ait veriler MEB basın açıklamasını veren Anadolu Ajansından alınmıştır (URL 2,2023).

Tablo 1. 2018-2023 LGS Türkçe Net Ortalamaları

Yıllar	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Soru sayısı	20	20	20	20	20	20
Ortalama Doğru	16,48	11,75	10,00	9,41	9,22	9,99

LGS sınavının ilk uygulaması olan 2018 yılında Türkçe soruları net ortalamasının yüzdesi %82 iken takip eden beş yılda yaklaşık %50 olduğu gözlenmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, 120 Türkçe sorusunu kapsamaktadır. Soruların düzeyine aşağıdaki ölçütlere göre karar verilmiştir:

Hatırlama: Metinde açıkça belirtilen önemli gerçekleri, tarihleri, terimleri, ayrıntıları, olayları veya fikirleri tanıma veya bulma, uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirme.

Anlama: Amaçlanan anlam açıkça belli olduğunda uygun kelimeleri veya terimleri seçme, kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl sorularını tanımlama ya da açıklama, gerçekleri, ayrıntıları, terimleri ve ilkeleri tanımlama, temsil eden sembollerini bulma veya tanımlama, olası araştırma için ilgili soruları gündeme getirme.

Uygulama: Sözcüklerin, ifadelerin anlamını belirlemek için bağlamı kullanma, metin özelliklerini (diyagramlar, veri tabloları, başlıklar, vb.) kullanarak bilgileri yorumlama, basit organizasyonel yapılar tasarlama (paragraf taslağı), belirli bir durumda işlem basamaklarını gerçekleştirme veya kullanma, bilinen bir görevi uygulama veya bilindik olmayan veya rutin olmayan bir görevi yapma.

Analiz: Nedenleri veya etkileri tanımlama, tarih, kültür, gelenek vb. yansıtan fikirleri, eserleri veya görüntüleri araştırma için kullanılan süreçleri ve araçları tanımlama, evrensel fikirleri temsil etmek için sembollerin ve metaforların kullanılma yollarını tanımlama, grafiklerde (örn. harita, T-şeması, diyagram) veya metin özelliklerinde (örn. başlık, alt başlık, alt yazılar) verilen bilgileri tanımlama, bileşeni parçalara ayırma, parçaların nasıl ilişkili olduğunu belirleme, ilgili ve ilgisiz arasında ayırım yapma, ayırt etme, odaklanma, seçme, organize etme, ana hatlarını çıkarma, tutarlık bulma.

Değerlendirme: Ölçütlere göre yargıda bulunma, kontrol etme, tutarsızlıkları veya yanlışları tespit etme, yargılama, eleştirme.

Sentez: Bir konu, ilke veya kavramla ilgili fikirler, kavramlar, sorunlar veya bakış açıları üzerinde beyin fırtınası yapma, öğeleri yeni desen yapıları veya şemalar halinde yeniden düzenleme, yaratma, hipotez kurma, tasarlama, planlama, üretme.

İki bağımsız araştırmacı, aşağıdaki ilkelere göre soruları Bloom’un yeni taksonomisine göre sınıflandırmıştır:

- Değerlendiriciler tarafından 6 yıllık soruların bağımsız olarak incelenmesi,
- İncelenen her yıla ait 20 sorunun düzeyinin belirlenmesi,
- Her bir yıla ait sonuçların karşılaştırılması,
- Uyumsuzluk olması durumunda tartışarak ortak karara varma,
- Ortak karar sağlanmadığında ilk değerlendirmelerin kabulü,
- Çelişki yaşanan ve anlaşma sağlanan soruların oranlarının belirlenmesi,
- Sonuçların yüzde ve frekans analizi (Vanderhook, 2020 ve Lamberti, 2020).

Soruların analizinde Fisher-Freeman-Halton Exact kay-kare testi kullanılarak Cohen etki büyüklüğüne göre, jüri üyeleri arasındaki uyum ise Kappa testi sonuçlarına göre değerlendirilip yorumlanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu maddeler etki büyüklüğü Cohen d ve Cramer's V dikkate alınarak açıklanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri; Cohen d; 0 - 0.20 = zayıf, 0.21 - 0.50 = orta, 0.51 - 1.00 = yüksek, > 1.00 = çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Cramer's V ise; serbestlik düzeyi iki olduğundan; Küçük= $\leq 0,07$ Orta= $\leq 0,21$ Büyük= $\geq 0,35$ şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018: 746).

Cohen, Kappa sonucunun şu şekilde yorumlanmasını önermiştir: ≤ 0 değerleri hiç uyum olmadığını, 0,01-0,20 değerleri çok az uyum olduğunu, 0,21-0,40 değerleri düşük düzeyde uyum olduğunu, 0,41-0,60 değerleri orta düzeyde uyum olduğunu, 0,61-0,80 değerleri önemli düzeyde uyum olduğunu ve 0,81-1,00 değerleri ise neredeyse mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (McHugh, 2012).

Tablo 2. Jüri Üyeleri Arası Kappa Testi Sonuçları

Yıl	Kappa Değeri	P
2018	,911	,001
2019	,755	,001
2020	,766	,001
2021	,672	,001
2022	,823	,001
2023	,829	,001
Genel	,805	,001

Her iki jüri üyesi arası uyum yüzdesi Kappa testi sonuçlarına göre %67 ile %91 arasında değişmektedir. Genel uyum önemli düzeyde (%81) olmasına rağmen farklı değerlendirmeler tekrar gözden geçirilerek fikir birliği ile nihai düzeylere karar verilmesi sonucu jüri üyeleri arasında %100 uyum sağlanmıştır.

Bulgular

Alan uzmanı jüri üyelerinin değerlendirmesi sonucunda 2018-2023 arasında LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre anlama, uygulama ve analiz düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. Hatırlama, değerlendirme ve sentez basamaklarında soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Bulgular ve yorum bu nedenle analiz, uygulama ve anlama düzeylerini içermektedir. Birinci alt problem; LGS Türkçe sorularının yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında soru düzeyleri arasında fark var mıdır? Sorusuna yönelik sonuçlar tablo 3'te sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Fisher-Freeman-Halton Exact Test Sonuçları

Soru Yılı	Anlama		Uygulama		Analiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2018	12	60	4	20	4	20	20	100
2019	3	15	12	60	5	25	20	100
2020	4	20	10	50	6	30	20	100
2021	3	15	11	55	6	30	20	100
2022	4	20	13	65	3	15	20	100
2023	1	5	11	55	8	40	20	100

Yıllara göre değişim Fisher-Freeman-Halton Exact test sonuçlarına göre ($\chi^2 = 21,133$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,328$) soruların yıllara göre dağılımı anlamlı düzeyde, yüksek etki büyüklüğünde farklılaştığı anlaşılmıştır. Anlama düzeyinde soru sayısının 2018 yılından itibaren azaldığı, uygulama düzeyindeki soruların ise 2018 yılından itibaren belli sayıya ulaştığı, analiz düzeyindeki soruların 2018-2023 yılları arasında dalgalı seyir izlemiş olsa da dengeli olduğu söylenebilir. Sınavın ilk kez uygulandığı 2018 yılında doğru yanıt ortalaması 16,48 olduğu, sonraki yıllarda yaklaşık 10 olduğu anımsandığında Türkçe sınav sorularında belirli bir ölçütün yakalandığı düşüncesi savunulabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; LGS Türkçe soruları 2018-2023 arası yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri arasında fark var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 2018 LGS Türkçe Soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yıl	Soru düzeyi	Gözlenen	Beklenen	Fark	Sonuç
2018	Anlama	12	6,7	,3	$\chi^2 = 6,40$, $df=2$, $p < ,05$
	Uygulama	4	6,7	2,7	
	Analiz	4	6,7	2,7	
2019	Anlama	3	6,7	3,7	Cramer's V= 1,011
	Uygulama	12	6,7	,3	
	Analiz	5	6,7	1,7	
2020	Anlama	4	6,7	2,7	$\chi^2 = 2,80$, $df=2$, $p > ,05$
	Uygulama	10	6,7	,3	
	Analiz	6	6,7	0,7	
2021	Anlama	3	6,7	3,7	$\chi^2 = 4,90$, $df=2$, $p > ,05$
	Uygulama	11	6,7	,3	
	Analiz	6	6,7	0,7	

2022	Anlama	4	6,7	2,7	X ² =9,10, df=2, P<,05 Cramer's V=1,438
	Uygulama	13	6,7	,3	
	Analiz	3	6,7	3,7	
2023	Anlama	1	6,7	5,7	X ² =7,90, df=2, p<,05 Cramer's V=2,434
	Uygulama	11	6,7	,3	
	Analiz	8	6,7	,3	

Tablo incelendiğinde 2020 yılında ($x^2=2,8$, $p>,05$ Cramer's V = ,038) ve 2021 yılında ($x^2=4,9$, $p>,05$ Cramer's V = ,774) soruların dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Diğer dört yılda ise sırası ile 2018 yılında ($x^2=6,4$, $p<,05$ Cramer's V = 1,011), 2019 yılında ($x^2=6,4$, $p<,05$ Cramer's V = 1,259), 2022 yılında ($x^2=9,1$, $p<,05$ Cramer's V = 1,438), 2023 yılında ($x^2=7,9$, $p<,05$ Cramer's V = 2,434) büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum soru hazırlayan uzmanların dağılıma ilişkin beklentilerin farklılaşmasından veya yanıtlayıcı öğrencilerin performanslarının değişmesinden kaynaklanmış olabilir.

Sonuç

LGS sınavının kapsamına yönelik araştırmalarda soruların ağırlıklı olarak okuma kazanımlarına yönelik olduğu belirtilmektedir (Batur & İnce, 2021; Karanfil, 2020). Yıl içinde LGS deneme sınavlarında Türkçe net ortalamaları yüksek olan öğrencilerin genel sınavda da net sayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Kıral & Gemcioğlu, 2024).

Farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalar da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. 2018-2023 yılları arasında sorulan matematik sorularının 2021 yılı dağılımları incelendiğinde soruların %40 anlama, %60 uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Yalçın Çer, 2023). Ortaöğretime geçiş sınavlarında 2015-2020 yılları arasında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ağırlıklı olarak kavramsal bilgi düzeyinde olduğunu görülmektedir. Uygulama düzeyindeki sorular ikinci, olgusal bilgi düzeyindeki soruların ise üçüncü en fazla sorulan bilgi düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey becerileri ölçen sorulara nadiren rastlanmaktadır (Aslan Efe & İz, 2023). Uygulama ve analiz düzeyindeki soruların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir.

Seçme amaçlı bir diğer sınav olan KPSS 2013-2021 öğretmenlik alan bilgisi sınavlarında yer alan toplam 300 Türkçe sorusunun yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelendiği çalışmada, bilişsel süreç boyutu açısından en fazla hatırlama düzeyinde (%42,33) sorulara yer verildiği görülmüştür. Daha sonra anlama (%29); analiz (%15), değerlendirme (%10,67) ve uygulama (%3) düzeyindeki sorular yer almıştır (İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021).

2018-2023 yılları arasında LGS Türkçe soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında; anlama düzeyinin $f=27$, %22,5 uygulama düzeyinin $f=61$, %50,8 analiz düzeyinin $f=32$, %26,6 olduğu anlaşılmaktadır. Hatırlama, değerlendirme ve sentez düzeyinde sorulara rastlanmamıştır. Altı yıllık sürede 120 sorudan 61 tanesinin uygulama düzeyinde sorulması Türkçe disiplin alanının bu düzey için uygun olmasından kaynaklanmış olabilir.

Sınavın çoktan seçmeli olmasının, sentez ve değerlendirme düzeyinde madde yazımını zorlaştırdığı söylenebilir. Soruların düzeye göre dağılımı 2018-2023 yılları arasında incelendiğinde

2020 ve 2021 yıllarında soruların düzeylerinin dağılımı arasında anlamlı farklılık görülmezken diğer yıllarda anlamlı farklılık görülmüştür. Covid-19 pandemi döneminin yoğun olarak yaşandığı yıllarda sorular arasında denge gözetildiği düşünülebilir.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavı (PISA), ülkemizin de katıldığı Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen sınavdır. Yarışma sınavı olmayan, 15 yaşındaki öğrencilerin katıldığı (Lise 1) etkinlikte temel bilgi ve beceriler ölçülmeye çalışılmaktadır. Ülkemiz PISA sınavlarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır. Son sınav, 196 okuldan 7250 öğrencinin katılımı ile 2022 yılında yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2022 Pisa Raporu'nda; Türkçe alanının yeterlikleri bilgiye ulaşma, metindeki bilgileri tarama ve bulma şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer yeterlik; anlama aşamasında, öğrencinin gerçek anlamı ifade etmesi, sorularla istenen bilgiye ulaşabilmeleri için cümleleri veya kısa paragrafları yorumlamalarıdır. Son olarak, çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma becerisinde, verilen metinlerden çıkarımda bulunmaları test edilmiştir. Ek olarak birbirinden farklı paragraf ve metinlerdeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmeleri, bilgilerin birbirleriyle ve verilen soru ile ilişkileri hakkında çıkarım yapmaları istenmiştir.

Üst düzey beceri olarak ise değerlendirme ve derinlemesine düşünme aşamasında, niteliği ve güvenilirliği değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencinin; içeriğin geçerli, doğru ya da objektif olup olmadığını yargılaması, metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünmesi beklenmiştir. Metinde yer alan uyumsuzlukları belirlemesi ve uyumsuzlukların üstesinden gelmesi, farklı metinlerdeki bilgileri karşılaştırması, metinler arasındaki karşıtlıkları belirleyebilmesi ve bu karşıtlıkları gidermek için yapılması gerekenlere karar vermesi istenmiştir.

Yukarıda açıklanan okuma alanında öğrencilerden beklenen yeterlikler sonunda, PISA 2022 sonuçları 2018 ile karşılaştırıldığında okuma becerileri alanında notlarının düştüğü, matematik alanında hemen hemen aynı iken ve fen okuryazarlığı alanında ise yükselmiştir. Matematik ve fen alanlarındaki PISA 2022 ortalamaları PISA'da şimdiye kadar elde edilen en yüksek sonuçlar arasında yer alırken okuma becerilerinin ise uzun dönemdeki ortalamaya yakın olduğu anlamlı düzeyde artma veya eksilme olmadığı görülmüştür.

Türkiye bu sonuçlara rağmen, 10 yıldan uzun bir süre boyunca PISA'daki çoğu alanda iyileşme gösteren sınırlı sayıda ülke arasında yer alır. Okuma becerileri alanında Türk öğrencilerin %71'i ikinci yeterlik düzeyine veya daha yüksek bir düzeye ulaşmıştır (OECD ortalaması %74).

Bu durum; sınava giren öğrencilerin, en az düzeyde, orta uzunlukta olan bir metindeki ana fikri belirleyebileceğini, bazen karmaşık olsa da açık ölçütlerle temellendirilen bilgiyi bulabileceklerini ve açıkça yönlendirildiğinde metinlerin amacı ve biçimi üzerine düşünebileceklerini ifade etmektedir. Okuma becerileri alanında asgari performans düzeyine (2. düzey veya üstü) ulaşan 15 yaşındaki öğrencilerin oranı %89 (Singapur) ile %8 (Kamboçya) arasında değişmektedir. Ülkemizde öğrencilerin %2'si okuma becerileri alanında beşinci yeterlik düzeyi veya üzerinde puan almıştır (OECD ortalaması %7). Bu durum öğrencilerin uzun metinleri anlayabildiği, soyut veya mantık dışı kavramlarla başa çıkabildiği ve bilginin içeriği veya kaynağıyla ilgili örtük ipuçlarına dayanarak somut ile soyut arasında ayırım yapabildiğinin göstergesidir. PISA sınavına 2022 yılında katılan ülkelerdeki erkek ve kadın öğrenciler matematik sorularında ortalama olarak benzer performans gösterirken Türkiye'de kadınlar okuma becerileri alanında erkeklerden 25 puan daha iyi performans göstermiştir (URL 3, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılında Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi kapsamında; uluslararası standartlara uygun tasarlanan dil laboratuvarlarında, elektronik ortamda Türkçe Dil Sınavı'nı gerçekleştirmiştir. Sınav, 2022 yılı şubat, mart ve nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Sınava 26 ilden 4, 7 ve 11. sınıf düzeyinden yaklaşık 13 bin öğrenci katılmıştır (URL 4, 2024). Aynı sınava yönelik pilot çalışmaya 1932 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sınavda

öğrencilerin; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşma alt testinde yüksek puan alırken, yazma alt testinde düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin tüm becerilerde erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Okuma testi sonuçları özellikle, LGS ve YKS sınav sonuçları ile benzerlik göstermiştir.

Okul öncesi eğitim alanların puanları konuşma dışındaki tüm alt testlerde okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça Türkçe dil yeterlik puanlarının da anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyinin, dil becerileri üzerindeki etkisinin diğer değişkenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil beceri puanları ile okuldaki Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Eroğlu vd. 2020).

Öneriler

Türkçe dersinde öğrenme çıktıları test edilirken anlama, uygulama ve analiz düzeylerinde çoktan seçmeli sorulara yer verilebilir.

Türkçe dersi öğretim sürecinde ürün veya süreç değerlendirmede ezber bilgiyi ölçen hatırlama düzeyinde sorulara yer vermekten kaçınılmalıdır.

Çoktan seçmeli test sınavları sonrasında sorular öğrencilerle birlikte çözümlenerek, anlaşılmayan noktalar giderilmelidir.

Önceki yıllarda çıkmış soruların analizi yapılarak, girilecek sınav sorularının eğilimi belirlenebilir.

Türkçe deneme sınavlarında başarılı olan öğrencilerin, soruları çözme süreçlerini arkadaşları ile paylaşması sağlanabilir.

Sınav sonrasında öğrencilerin verdikleri yanıtlar belirlenerek, hangi düzey soruları kolay ya da zor çözdükleri belirlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmada doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %40, 2. yazar %30 ve 3. yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

- Apaydın, Ç. (2021). Singapur eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Aslan Efe, H., & İz, H. (2023). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri dersi sorularının bazı değişkenlere göre analizi. *Journal of National Education / Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 813–854. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1105091>
- Atalay Mazlum, A. (2021). Finlandiya eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Batur, Z., & İnce, H. (2021). Liselere Geçiş sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 42-54.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. David McKay.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>
- Bryman, A. (2003). *Research methods and organization studies*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <http://vassarstats.net/fisher2x3.html>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, Canidemir A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. <https://doi.org/10.21031/epod.687758>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- İpek, C. (2021). Güney Kore eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Karanfil, F. (2020). Mediating the effect of motivation and self-regulation on students’ attitudes towards LGS. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 111-123.
- Kıral, E., & Gemcioğlu, M. (2024). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin LGS üzerinde başarımların analizi: Markov modeli ile bir hesaplama. *Akademik Hassasiyetler*, 11(24), 1–22. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1332724>
- Lennon, S. (2017). Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teachers Education*, 26(1), 3-17.
- MEB. (2018). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (3) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin*

- Performansı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB. (2019). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (7) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2020). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (12) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2021). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (16) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- URL 1., (2023). <https://www.meb.k12.tr/index.php>
- URL 2., (2023). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/lgs-merkezi-sinavi-testlerindeki-net-ortalamasi-gecen-yila-gore-artti/2930097>
- URL 3., (2024). <https://pisa.meb.gov.tr/>
- URL 4., (2024). <https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr>
- Poyraz, K., & Ergün, M. (2023). Lise giriş sistemi sınavları (lgs) üzerine bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54).
- Prior, L. (2012). The role of documents in social research. In S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 426–438). Edward Elgar.
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2013). Best practices for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), Article 155.
- Yalçın Çer, Ö. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre LGS ve TIMSS matematik sorularının karşılaştırmalı incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-134. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1272457>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and methods* (4th ed.). Sage.

Extended Abstract

Introduction

Transition processes between educational levels are a significant component of national education systems. The transition to secondary education involves various models designed to assess student achievement and guide students toward appropriate institutions. While these models differ from country to country, they commonly include practices such as centralized examinations, academic performance evaluations, aptitude assessments, and region-based placement systems.

In Turkey, the transition to secondary education began in 1955 with entrance examinations for the Maarif Colleges. Over time, this process evolved through the implementation of various examination systems. In 1997, the introduction of uninterrupted eight-year compulsory education abolished exams at the end of primary school. Subsequently, several different models such as the High School Entrance Examination (LGS), the Secondary Education Institutions Placement Exam (OKS), the Level Determination Exam (SBS), the Transition from Basic to Secondary Education System (TEOG), and once again LGS have been applied.

Globally, transition practices also vary widely. In the United States, the system differs by state; students are either placed in schools based on residential proximity or admitted to selective schools through examinations. In China, despite its centralized system, secondary school placement is largely governed by local entrance examinations, with students directed to general or vocational high schools based on their performance. Japan requires students to take entrance exams for high schools, with placement decisions based on exam performance and prior academic records.

In Russia, all students must take a standardized graduation exam after completing nine years of compulsory education, which determines their path to general or vocational high schools. In Hungary, students take one or more centralized exams, and placement is based on both exam scores and student preferences, while schools may set additional criteria. In Switzerland, the cantons are responsible for setting admission conditions, which may include exam scores, interviews, and recommendations from previous schools.

New Zealand applies a residential-based system for secondary school admission; however, schools may admit students from outside their zones if capacity allows. Admission criteria and availability are publicly accessible and often published in local newspapers. In Singapore, students complete six years of primary education and take a national exam at the end, through which they are placed into different types of secondary schools based on academic performance. In Finland, where nine years of compulsory education are completed without high-stakes testing, students transition to secondary education without entrance examinations, highlighting a commitment to educational equity.

These examples illustrate that secondary school transition systems are shaped by national education policies, the level of centralization, and principles of equity and access.

Method

Research Model

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The qualitative researcher relies on various ways to collect data. In some cases, he/she creates data and sometimes uses pre-existing data. Using pre-existing data is similar to using data from observations and interviews. Books, articles and other documents can be considered as equivalent texts to the information a researcher collects during an interview. Although document analysis is often used to complement other methods, some researchers use it as the sole research method. In some cases, using pre-existing documents allows researchers to access the best source of data to complete a project. For example, when conducting historical research, it is impossible to interview people who lived hundreds of years ago or to make direct observations of how they lived. A second example involves research on close personal relationships. Since individuals are reluctant to discuss this topic and it is difficult to observe these relationships, documents such as books and articles can be an important source for researching this topic. Avoiding dangerous situations is another reason for using this method. Imagine, for example, that you are doing a study on the behavior of terrorists. In very violent environments, researchers are at higher risk of harm (Morgan, 2022).

Results and Discussion

A review of the scope of questions included in the High School Entrance Exam (LGS) reveals that the majority are aligned with reading comprehension outcomes (Batur & İnce, 2021). Among students taking the LGS, some experience a lack of motivation and self-confidence, along with anxiety particularly associated with answering mathematics and foreign language (English) questions (Karanfil, 2020). In contrast, students tend not to express anxiety about the Turkish language section, which may be attributed to their regular use of Turkish in everyday life. It has been observed that students with high average scores in Turkish on practice exams throughout the academic year tend to maintain high performance in the actual LGS as well (Kıral & Gemcioğlu, 2024).

The analysis of questions posed between 2018 and 2023 indicates a predominant focus on the application level. In particular, a review of the 2021 mathematics questions shows that 40% were designed to assess comprehension, while 60% targeted application-level thinking (Yalçın Çer, 2023). Regarding science questions asked between 2015 and 2020 in secondary school placement exams, the distribution based on the revised Bloom's Taxonomy indicates a concentration at the conceptual knowledge level. Application-level questions ranked second, followed by factual knowledge level questions in third place. Only one question aimed at assessing higher-order thinking skills was identified during this period (Aslan Efe & İz, 2023). It is generally accepted that questions at the application and analysis levels may be considered indicators of higher-order thinking.

In a related study analyzing 300 Turkish language questions from the Teacher Field Knowledge Test (ÖABT) of the Public Personnel Selection Examination (KPSS) between 2013 and 2021, it was found that the majority of questions (42.33%) were at the remembering level based on the cognitive process dimension of the revised Bloom's Taxonomy. These were followed by analysis (29%), understanding (15%), evaluation (10.67%), and application (3%) level questions (İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021). When examining the annual distribution of these questions, statistically significant differences were found in all years except 2020 and 2021. These differences may be attributed to changes in the experts responsible for item construction.

When Turkish language questions in the LGS from 2018 to 2023 are categorized according to the revised Bloom's Taxonomy, 22.5% (f=27) were found at the understanding level, 50.8% (f=61) at the application level, and 26.6% (f=32) at the analysis level. No questions were identified at the remembering, evaluation, or synthesis levels. It may be concluded that, with the exception of 2018, the Turkish language questions were designed to assess higher-order thinking skills. The fact that 61 out of 120 questions over six years were at the application level may be due to the suitability of the Turkish language discipline for this cognitive domain.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 02.08.2024 Kabul/Accepted: 24.04.2025

Makale Türü: Araştırma

**Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Anlatma Becerileriyle İlgili Yapılan Lisansüstü
Tezlerin Sistematiik Olarak İncelenmesi***

*Birce SERBES**

*Erkan AYDIN***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 2006-2023 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin derlenip sistematiik olarak incelenmesidir. Çalışmada sistematiik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma materyalini, 2006-2023 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılmış anlatma becerileri (yazma ve konuşma) ile ilgili toplam 102 lisansüstü çalışması oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle Yabancılara Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili yapılan tez çalışmalarına ulaşmak amacıyla YÖKTEZ veri tabanı taranmıştır. Ulaşılan çalışmalar kategorik çözümleme yöntemiyle irdelenmiştir. Elde edilen veri analizlerine göre her iki beceri alanında da en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar yöntemlerine göre incelendiğinde deneysel ve tarama deseninin daha sık kullanıldığı; çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine bakıldığında ise büyük çoğunluğunda seçim yöntemlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Her iki beceri alanında da en çok tercih edilen hedef grupların uluslararası öğrenciler olduğu; hedef grupların dil yeterlikleri incelendiğinde ise en çok tercih edilen dil yeterliğinin B2 olduğu görülmüştür. Çalışmaların veri toplama araçlarına bakıldığında her iki beceri alanında da doküman incelemesinin ağırlıkta olduğu; çalışmalar veri analizi açısından incelendiğinde ise betimsel istatistik ve içerik analizinin daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla çalışmanın İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde olduğu; en fazla kullanılan anahtar kelimelerin “Yazma Becerisi” ve “Konuşma Becerisi” olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, anlatma becerileri, konuşma becerisi, yazma becerisi.

**Systematic Review of the Graduate Theses on Narration Skills in the Field of Teaching
Turkish to Foreigners**

ABSTRACT

The aim of this study is to compile and systematically examine the postgraduate theses on narrative skills in the field of Teaching Turkish to Foreigners between 2006-2023. Systematic analysis method was used in the study. The study material consists of a total of 102 postgraduate studies on narrative skills (writing and speaking) in the field of Teaching Turkish to Foreigners between 2006-2023. In the process of data collection, first of all, YÖKTEZ database was scanned in order to reach the thesis studies on narration skills in the field of teaching Turkish to foreigners. The studies were analyzed by categorical analysis method. According to the data analysis, it was concluded that the most

Atıf Bilgisi: Serbes, B. ve Aydın, E. (2025). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sistematiik olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 180-199. Doi: 10.48066/kusob.1527218

* Yüksek lisans öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, birceserbes@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-5633-8723

** Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, erkanaydin@aksaray.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6452-6058

studied topic in both skills was Measurement and Evaluation. When the studies were analyzed according to their methods, it was found that experimental and survey designs were used more frequently; when the sample selection methods of the studies were examined, it was determined that the majority of the studies did not include selection methods. In both skill areas, the most preferred target groups were international students; when the language proficiency of the target groups was analyzed, it was seen that the most preferred language proficiency was B2. When the data collection tools of the studies were examined, it was concluded that document analysis was predominant in both skill areas; when the studies were analyzed in terms of data analysis, it was concluded that descriptive statistics and content analysis were used more frequently. It can be said that the most studies were conducted at Istanbul University and Gazi University; the most used keywords were "Writing Skill" and "Speaking Skill".

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, expression skills, speaking skills, writing skills.

Giriş

Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bunlardan dinleme ve okuma becerileri alıcı beceriler; konuşma ve yazma becerileri ise verici beceriler başlığı altında tasnif edilmektedir. Sever'e (1998) göre dinleme ve okuma bir anlama; konuşma ve yazma da bir anlatma eylemidir. Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir (Karatay, 2011: 21). Yabancı dil öğretimi de bu dört temel dil becerisi üzerine kuruludur.

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma "ana malzemesi söz olan, kişinin fiziksel, zihinsel, psikolojik süreçlerine bağlı olarak oluşturulan ve ortaya çıktığında kişiye sosyallik kazandıran bir beceridir" (Kemiksiz, 2016: 41). Yabancı dil öğretiminin de en önemli amaçlarından biri öğrencilerin hedef dili dil kurallarına göre konuşabilmeleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi başlarken ilk yapılacak çalışmalardan birisi, öğrencilerin bildikleri dil ile bilmedikleri dil arasında bağlantı kurmak olacaktır. Bunun en iyi yolu, öğrencilerin öğrendikleri dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklamalarıdır. Bu, öğrencilerin Türk dilini genel olarak tanımlarını ve kendi bildikleri dil yapılarını temel alarak diğer dili anlamalarını sağlayacaktır (Köksal ve Pestil, 2014: 305-306).

Anlatma becerilerinden bir diğeri de yazma becerisidir. Yaman'a (2013: 83) göre yazma; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, gördüklerimizi, hayallerimizi, hissettiklerimizi, kısacası yaşadıklarımızı birtakım semboller aracılığıyla başkalarına anlatma işidir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmedeki amaç da öğrencinin duyu ve düşüncelerini, duyduklarını, gördüklerini ve isteklerini, hedef dilin kurallarına uygun bir şekilde yazıya aktarmasını sağlamaktır. Yazma öğretiminin etkin bir biçimde yapılabilmesi ve öğrencilerde bu becerinin istenen seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma beceri süreçlerinin doğru olarak planlanması ve uygulanmış olması gerekir (İlter, 2002). Bu bakımdan konuşma becerisi ile yazma becerisi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. İnsanlar birbirleri ile olan etkileşimlerinde kendilerini ifade edebilmek adına bu iki beceriye ihtiyaç duyarlar.

Alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında konuşma ve yazma becerileri ile ilgili yapılmış farklı çalışmalar mevcuttur (Göçer, 2015; Taşköprü, 2017; Keser, 2018; Kızıldağ, 2018; Azizoğlu, Demirtaş-Tolaman & Tulumcu, 2019; Uysal & Zorpuzan, 2021). Bu çalışmaların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelendiği araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin Büyükkiz (2014) lisansüstü tezleri yıllara, konularına, yöntemlerine ve çalışılan dil becerilerine göre tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada yüksek lisans düzeyindeki tezlerin çoğunlukta olduğu ve en çok tezin 2006-2012 yıllarında hazırlandığı; en çok işlenen konunun dil bilgisi yanlışları olduğu ve betimsel nitelikli çalışmaların sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tezler dil becerilerine göre de incelenmiş ve büyük oranda yazma becerisi çalışıldığı görülmüştür. Ercan (2014), çalışmaları lisansüstü eğitim düzeyi, yılları, üniversiteleri, ana bilim dalları,

danışmanları, konu alanları, yöntemleri, evren-örneklem-çalışma grupları, örneklem seçim teknikleri, veri toplama araçları, veri çözümleme biçimleri ve sunulan öneriler açısından ele alıp incelemiştir. Araştırma sonucunda tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu; en fazla tezin 2010 yılında hazırlandığı; araştırma kapsamındaki 118 tezin 21 farklı üniversitede ve ağırlıklı olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ile Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında tamamlandığı; tezlere en çok profesör doktorların danışmanlık yaptığı; tezlerde en fazla çalışılan konunun dil bilgisi öğretimi olduğu; tezlerin çoğunlukla nitel araştırmalardan oluştuğu ve örneklem grubunun daha çok kitaplar ve öğrencilerden seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalarda ağırlıklı olarak seçkisiz örneklemenin kullanıldığı; en fazla tercih edilen veri toplama aracının anket; en fazla kullanılan veri çözümleme biçiminin ise betimsel istatistik olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin sunulan önerilere göre dağılımı incelendiğinde ise "Etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmek için kültür öğretiminin de yapılması gereklidir." ifadesinin en sık dile getirilen öneri olduğu ifade edilmiştir. Türkben (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaları üniversitelere, türüne, yılına, konusuna, kullanılan yöntemine, örneklem büyüklüğüne, veri toplama araçlarına ve verilerin analiz yöntemlerine göre incelemiştir. Araştırmada yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili en fazla araştırmanın Gazi Üniversitesinde hazırlandığı; en fazla araştırmanın 2011-2015 yılları arasında yapıldığı; tezlerde en sık işlenen konuların ders kitabı incelemeleri, dil bilgisi öğretimi ve materyal hazırlama olduğu; tezlerin çoğunluğunda betimsel nitelikli çalışmaların yer aldığı ve nitel çalışmaların sayıca fazla olduğu; tezlerin örneklem büyüklüğünün 11-30 ve 31-300 arası seçildiği; kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında zaman doküman ve hazırlanmış ölçek, test ve anket gibi araçların kullanıldığı; veri analizi açısından incelendiğinde zaman nitel veri analiz tekniklerinin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Dönmez (2024) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılmış lisansüstü tezleri yayım yılına, yayım sağlayan üniversitelere, içeriğinde kullanılan yöntemlere ve konuları bakımından incelemiştir. Araştırmada 2020-2023 yılları arasında ulaşılan çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ve en fazla tezin 2022 yılında yayımlandığı; en çok yayın üreten üniversitenin Hacettepe Üniversitesi olduğu; araştırmaların büyük bir bölümünde nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve en çok kitap veya setlerin öğretim niteliklerinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerine yönelik yapılan tezlerin sistematik olarak incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmada alan yazındaki bu eksikliği doldurmak için anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) yapılan tezler incelenmiştir. Mevcut araştırmanın amaçlarına en yakın çalışmanın Dönmez (2024) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmadan ayrılan bazı yönleri bulunmaktadır. Dönmez'in (2024) çalışmasından farklı olarak, mevcut araştırma; anlatma becerisi üzerine yapılan tezlerde veri toplama süreçlerinin, örneklem seçim yöntemlerinin, örneklem gruplarının dil yeterliliklerinin, veri analiz yöntemlerinin ve anahtar kelimelerin sıklığının incelenmesine odaklanmaktadır. Bu yönleriyle mevcut çalışma, diğer araştırmalardan (Büyükkiz, 2024; Türkben, 2018; Dönmez, 2024) farklılık göstermektedir. Son 10 yılda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan tezlerde ciddi bir artış görülmektedir. Bu tezlerin yönelimleri ve çeşitli değişkenlerinin incelenmesinin, alan yazına önemli katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 2006-2023 yılları arasında Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin derlenip incelenmesidir. Yapılan çalışmaların yıllarına, konularına, modellerine, örneklem grubu seçim yöntemlerine, örneklem gruplarına, örneklem gruplarının dil yeterliliklerinin kullanım sıklığına, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine, üniversitelere ve kullanılan anahtar kelimelerin kullanım sıklığına göre dağılımları tespit edilmeye çalışılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *konularına göre dağılımı* nasıldır?
3. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *modellerine göre dağılımı* nasıldır?
4. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı* nasıldır?
5. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *örneklem gruplarına göre dağılımı* nasıldır?
6. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *örneklem gruplarının dil yeterliklerinin kullanım sıklığına göre dağılımı* nasıldır?
7. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *veri toplama araçlarına göre dağılımı* nasıldır?
8. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *veri analiz yöntemlerine göre dağılımı* nasıldır?
9. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *üniversitelere göre dağılımı* nasıldır?
10. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmaların *anahtar kelimelerinin kullanım sıklığına göre dağılımı* nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sistematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sistematik analiz yöntemi, araştırmanın amaç ve sorularına yönelik alanyazının detaylı ve sistematik bir şekilde taranmasını ve analiz edilmesini hedeflemektedir (Tranfield, Denyer & Smart, 2003). Bu yöntem aracılığıyla yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ve konuşma ile ilgili lisansüstü çalışmalar incelenmiş ve yapılan çalışmaların yıllarına, konularına, modellerine, örneklem grubu seçim yöntemlerine, örneklem gruplarına, örneklem gruplarının dil yeterliklerine, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine, üniversitelere ve kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini 2006-2023 yılları arasında Yabancılar Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileri (yazma ve konuşma) ile ilgili yapılan toplam 102 yüksek lisans ve doktora tez çalışması oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Yabancılar Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili yapılan tez çalışmalarına ulaşmak amacıyla YÖK-TEZ veri tabanı taranmıştır. Yapılan çalışmalara ulaşmak için taramalarda sadece “Yabancılar Türkçe Öğretimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi” ve “Yazma” ve “Konuşma” başlıkları öncelenmiştir. Bu kapsamda toplam 102 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar doküman incelemesi yöntemi ile irdelenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189). Araştırma kapsamında, 2006-2023 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlatma becerileri üzerine hazırlanmış lisansüstü tezler dahil edilmiştir. Çalışmaya, makaleler, bildiriler, kitaplar ve kitap bölümleri ise dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, içerik çözümlemesi türlerinden kategorik çözümleme yapılarak analiz edilmiştir. Kategorik çözümleme bir mesajın birimlere bölünerek önceden saptanmış veya inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılması olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çözümleme yönteminde her bir kategorinin frekansı sayılır ve yüzde veya oran şeklinde verilir. Böylece hangi kategorinin daha yoğun ya da önemli olduğuna ilişkin bilgi elde edilebilmektedir (Sezgin ve Sönmez, 2018).

Verilerin analizi sırasında mevcut araştırmanın veri analizi sürecine benzer makalelerden yararlanılarak bir form oluşturulmuş ve bu forma uygun olarak kodlamalar yapılmıştır (Büyükkız, 2014; Türkben, 2018). Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı olmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili çalışmaların yıllarına, konularına, modellerine, örneklem grubu seçim yöntemlerine, örneklem gruplarına, örneklem gruplarının dil yeterliklerinin kullanım sıklığına, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine, üniversitelere ve kullanılan anahtar kelimelerin kullanım sıklığına göre dağılımları yer almaktadır.

Konuşma Becerisi ile İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Tablo 1. Çalışmaların yıllarına göre dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
2007	1	1,88	-	0	1
2013	1	1,88	-	0	1
2014	1	1,88	1	14,28	2
2015	2	3,77	-	0	2
2017	4	7,54	-	0	4
2018	7	13,20	1	14,28	8
2019	11	20,75	1	14,28	12
2020	5	9,43	-	0	5
2021	8	15,09	3	42,85	11
2022	8	15,09	1	14,28	9
2023	5	9,43	-	0	5
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 1 incelendiğinde 2007-2023 yılları arasında konuşma ile ilgili toplam 60 adet tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2019 (%20); en az tez çalışmasının ise 2007 (%1,66) ve 2013 (%1,66) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaların konularına göre dağılımı

Konu	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Konuşma Kaygısı	9	16,98	-	0	9
Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik	8	15,09	1	14,28	9
Ölçme ve Değerlendirme	19	35,84	1	14,28	20

Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	13	24,52	5	71,42	18
Konuşma Becerisiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	3	5,66	-	0	3
Konuşma Becerisiyle İlgili Öğrenci/ Öğretmen Görüşleri	1	1,88	-	0	1
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre çalışmaların konularına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme (%33,33); en az çalışılan konunun ise Konuşma Becerisiyle İlgili Öğrenci/Öğretmen Görüşleri (%1,66) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların modellerine göre dağılımı

Araştırmanın Modeli	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Durum	1	1,88	-	0	1
Tarama	18	33,96	2	3,77	20
Deneysel	5	9,43	-	0	5
Ardışık-sıralı	1	1,88	1	1,88	2
Karşılaştırmalı araştırma deseni	1	1,88	-	0	1
Karma-keşfedici	1	1,88	-	0	1
Karma-açıklayıcı	2	3,77	-	0	2
Eylem araştırması	-		2	3,77	2
Korelasyonel desen	1	1,88	-	0	1
Eş zamanlı üçgenleme	1	1,88	-	0	1
Yakınsak paralel desen	2	3,77	-	0	2
Desen belirtilmemiş	20	37,73	2	3,77	22
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalarda en çok tarama deseninin (%33,33); en az durum deseninin (%1,66) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı

Örneklem Yöntemleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Seçkisiz (random) örneklem	8	15,09	2	28,57	10
Seçkisiz olmayan örneklem	9	16,98	1	14,28	10
Tesadüfi küme örneklem	2	3,77	-	0	2
Belirtilmemiş	34	64,15	4	57,14	38
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 4 incelendiğinde seçkisiz (random) (%16,66) ve seçkisiz olmayan örneklemenin (%16,66) kullanım sıklığının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Materyaller (ders kitapları, ders içerikleri, eserler, sınavlar vb.)	13	24,52	1	14,28	14
Ana dili Türkçe olan gönüllüler	1	1,88	-	0	1
Uluslararası öğrenciler	36	67,92	4	57,14	39

Ortaokul öğrencileri	3	5,66	-	0	3
Öğretmenler	-	0	2	28,57	2
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 5 incelendiğinde en fazla çalışmanın uluslararası öğrencilerle (%64,99); en az çalışmanın ise ana dili Türkçe olan gönüllülerle (%1,66) yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Çalışmaların örneklem gruplarının dil yeterliklerinin kullanım sıklığına göre dağılımı

Dil Yeterlikleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
A1	7	9,45	2	25	9
A2	9	12,16	2	25	11
B1	14	18,91	1	12,25	15
B2	15	20,27	2	25	17
C1	8	10,81	1	12,25	9
Belirtilmemiş	21	28,37	-	0	21
TOPLAM	74	100	8	100	82

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla B2 (%20,73); en az A1 (%10,97) ve C1(%10,97) dil yeterliğinin tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 7. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Test	1	1,88	-	0	1
Anket	7	13,20	-	0	7
Doküman	20	37,73	1	14,28	21
Ölçek/envanter	13	24,52	3	42,85	16
Görüşme/mülakat	5	9,43	2	28,57	7
Karma veri toplama araçları	7	13,20	1	14,28	8
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmalarda en çok doküman inceleme yönteminin (%34,99); en az görüşme yönteminin (%1,66) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 8. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Betimsel istatistik	24	45,28	4	57,14	28
Betimsel analiz	11	20,75	1	14,28	12
İçerik analizi	18	33,96	2	28,57	20
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmalarda veri analiz yöntemlerinden en çok betimsel istatistiğin (%46,66); en az betimsel analizin (%19,99) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 9. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Gazi Üniversitesi	5	9,43	1	14,28	6
Bartın Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Ankara Üniversitesi	2	3,77	-	0	2
Erciyes Üniversitesi	-	0	1	14,28	1
Kocaeli Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
İstanbul Üniversitesi	7	13,20	1	14,28	8
Sakarya Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Boğaziçi Üniversitesi	1	1,88	-	0	1

Marmara Üniversitesi	-	0	1	14,28	1
Kırıkkale Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Hacettepe Üniversitesi	5	9,43	2	28,57	7
Gaziantep Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Pamukkale Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	5,66	-	0	3
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	5,66	-	0	3
Yıldız Teknik Üniversitesi	5	9,43	-	0	5
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	3,77	-	0	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4	7,54	1	14,28	4
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	5	9,43	-	0	5
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1	1,88	-	0	1
TOPLAM	53	100	7	100	60

Tablo 9’da sunulan bulgulara göre çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla tez çalışmasının İstanbul Üniversitesinde (%13,33) olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım sıklığına göre dağılımı

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Film	1	0,49	-	0	1
Oyun	2	0,98	-	0	2
Kaygı	-	0	1	3,33	1
Rubrik	1	0,49	-	0	1
Türkçe	2	0,98	1	3,33	3
Arapça	1	0,49	-	0	1
Cezayir	1	0,49	-	0	1
Ana Dil	1	0,49	-	0	1
Etkinlik	2	0,98	-	0	2
Yöntem	1	0,49	-	0	1
Görseller	1	0,49	-	0	1
İkinci Dil	-	0	1	3,33	1
Konuşma	8	3,92	1	3,33	9
ADOÇEP	1	0,49	-	0	1
Güçlükler	1	0,49	-	0	1
Menschen	1	0,49	-	0	1
Etkileşimli	1	0,49	-	0	1
Ders Kitabı	3	1,47	-	0	3
Second Life	1	0,49	-	0	1
Yabancı Dil	2	0,98	-	0	2
Kalıp Sözler	2	0,98	1	3,33	3
Öz Yeterlilik	1	0,49	1	3,33	2
Biçim Bilgisi	1	0,49	-	0	1
Eğitsel Oyun	1	0,49	-	0	1
Dil Becerileri	3	1,47	-	0	3
Temel Seviye	2	0,98	-	0	2
Sınıf Söylemi	1	0,49	-	0	1
Konuşma Dili	-	0	1	3,33	1
İzlençe Örneği	-	0	1	3,33	1
Türkçe Eğitimi	1	0,49	-	0	1
Etkinlik Türleri	1	0,49	-	0	1
İletişimsel Yeti	1	0,49	-	0	1
New Headway	1	0,49	-	0	1
Çinli Öğrenciler	1	0,49	-	0	1
Yaratıcı Drama	2	0,98	-	0	2

Konuşma Yetisi	-	0	1	3,33	1
Ahıskalı Türkler	1	0,49	-	0	1
Türkçe Öğretimi	2	0,98	-	0	2
Drama Yöntemi	-	0	1	3,33	1
Kelime Öğretimi	1	0,49	-	0	1
İletişim Oyunları	1	0,49	-	0	1
Konuşma Sınavı	-	0	1	3,33	1
Öğrenci Görüşleri	-	0	1	3,33	1
Konuşma Eğitimi	1	0,49	-	0	1
Katkısız Eylemler	1	0,49	-	0	1
İkinci Dil Edinimi	2	0,98	-	0	2
Sınıf İçi Etkileşim	1	0,49	-	0	1
Sınıf Dışı Öğretim	1	0,49	-	0	1
Konuşma Kaygısı	9	4,41	-	0	9
Konuşma Becerisi	31	15,19	4	13,33	35
İletişim Stratejileri	1	0,49	-	0	1
Yedi İklim Türkçe	1	0,49	-	0	1
Gerçeğe Uygunluk	1	0,49	-	0	1
Suriyeli Öğrenciler	1	0,49	-	0	1
İletişimsel Yöntem	1	0,49	-	0	1
Materyal Tasarımı	2	0,98	-	0	2
Yansıtıcı Düşünme	-	0	1	3,33	1
Konuşma Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Konuşma Kalıpları	1	0,49	-	0	1
Hazırlıklı Konuşma	1	0,49	-	0	1
Üretimsel Konuşma	1	0,49	-	0	1
Öğrenme Stratejileri	1	0,49	-	0	1
Etkileşim Stratejileri	-	0	1	3,33	1
İletişimsel Yaklaşım	-	0	1	3,33	1
Yabancı Dil Kaygısı	1	0,49	-	0	1
Konuşma Stratejileri	2	0,98	-	0	2
Video Tabanlı Sınav	1	0,49	-	0	1
Anlamsal Saydamlık	1	0,49	-	0	1
Hazırlıksız Konuşma	1	0,49	-	0	1
Yabancı Dil Öğretimi	5	2,45	-	0	5
Konuşma Etkinlikleri	2	0,98	-	0	2
Türkçenin Söz Varlığı	1	0,49	-	0	1
Dil Öğretim Teknikleri	1	0,49	-	0	1
Türkçe Öğretim Setleri	1	0,49	-	0	1
Gazi TÖMER Kitapları	1	0,49	-	0	1
Yabancılar İçin Türkçe	1	0,49	-	0	1
İletişimsel Dil Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Görev Odaklı Yaklaşım	1	0,49	1	3,33	2
Dil Öğrenme Stratejileri	1	0,49	-	0	1
Konuşma Çözümlemesi	-	0	1	3,33	1
Sözlü İletişim Stratejileri	1	0,49	-	0	1
İkinci Dil Olarak Türkçe	-	0	1	3,33	1
Ölçme ve Değerlendirme	4	1,96	1	3,33	5
Maskelenmiş Çağrıştırma	1	0,49	-	0	1
Kalıp İfadelerin İşlenmesi	1	0,49	-	0	1
Konuşma Halkası Tekniği	1	0,49	-	0	1
3B Sanal Öğrenme Ortamı	1	0,49	-	0	1
Dil Öğrenme Motivasyonu	1	0,49	-	0	1
Güncel Öğretim Teknikleri	1	0,49	-	0	1
Suriyeli Mülteci Öğrenciler	1	0,49	-	0	1
Somali’de Türkçe Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe	11	5,39	2	6,66	13
Göreve Dayalı Dil Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Günlük Konuşma Kılavuzu	1	0,49	-	0	1
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0,49	-	0	1

Avrupa Dil Gelişim Dosyası	1	0,49	-	0	1
Yabancılar Türkçe Öğretimi	8	3,92	1	3,33	9
Biçimlendirici Değerlendirme	1	0,49	-	0	1
Diller İçin Ortak Avrupa Metni	-	0	1	3,33	1
Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil	1	0,49	-	0	1
İletişimsel Konuşma Etkinlikleri	1	0,49	-	0	1
Konuşma Becerisine Yönelik Tutum	1	0,49	-	0	1
New English File Ders Kitapları	1	0,49	-	0	1
Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları	1	0,49	-	0	1
İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Holistik ve Analitik Ölçme Yolları	1	0,49	-	0	1
Konuşma Becerisine Katkı Sağlayan Etkinlikler	-	0	1	3,33	1
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmek	-	0	1	3,33	1
Yabancılar Uzaktan Türkçe Öğretimi	1	0,49	-	0	1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	5	2,45	-	0	5
Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi	1	0,49	-	0	1
Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0,49	-	0	1
Interchange Fourth Edition Kitapları	1	0,49	-	0	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	15	7,35	1	3,33	16
Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretim Yöntemi	1	0,49	-	0	1
Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Konuşma Becerisi	1	0,49	-	0	1
Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamaları	1	0,49	-	0	1
TOPLAM	204	100	30	100	234

Tablo 10'da sunulan bulgulara göre çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “Konuşma Becerisi” (%14,95) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma Becerisi ile İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Tablo 11. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
2006	1	3,57	-	0	1
2012	1	3,57	1	7,14	2
2014	-	0	2	14,28	2
2015	1	3,57	-	0	1
2017	3	10,71	-	0	3
2018	2	7,14	4	28,57	6

2019	7	24,99	2	14,28	9
2020	4	14,28	1	7,14	5
2021	2	7,14	-	0	2
2022	3	10,71	2	14,28	5
2023	4	14,28	2	14,28	6
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 11 incelendiğinde 2007-2023 yılları arasında yazma ile ilgili toplam 42 adet tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2019 (%21,42); en az tez çalışmasının ise 2006 (%2,38) ve 2015 (%2,38) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 12. Çalışmaların konularına göre dağılımı

Konu	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Sosyal Medya	-	0	1	7,14	1
Dijital Hikâye	-	0	1	7,14	1
Yazma Kaygısı	2	7,14	-	0	2
Akademik Yazma	1	3,57	1	7,14	2
Süreç Temelli Yazma	1	3,57	4	28,57	5
Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	3	10,71	-	0	3
Ölçme ve Değerlendirme	11	39,28	1	7,14	12
Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	5	17,85	1	7,14	6
Yazma Becerisiyle İlgili Öğrenci/ Öğretmen Görüşleri	3	10,71	-	0	3
Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik	2	7,14	5	35,71	7
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 12’de sunulan bulgulara göre çalışmaların konularına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme (%28,57); en az çalışılan konunun ise Sosyal Medya (%2,38) ve Dijital Hikâye (%2,38) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Çalışmaların modellerine göre dağılımı

Araştırmanın Modeli	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Durum	3	10,71	-	0	3
Tarama	5	17,85	1	7,14	6
Deneyisel	7	24,99	1	7,14	8
Çeşitleme	-	0	1	7,14	1
Ardışık-sıralı	-	0	1	7,14	1
Karma-gömülü	-	0	2	14,28	2
Karma-keşfedici	1	3,57	-	0	1
Karma-açıklayıcı	1	3,57	-	0	1
Eylem araştırması	-	0	4	28,57	4
Yakınsak paralel desen	1	3,57	-	28,57	1
Desen belirtilmemiş	10	35,71	4	0	14
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 13 incelendiğinde çalışmalarda en çok deneysel deseninin (%19,04) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı

Örneklem Yöntemleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	

Seçkisiz (random) örnekleme	9	32,14	4	28,57	13
Seçkisiz olmayan örnekleme	2	7,14	2	14,28	4
Tesadüfi küme örnekleme	2	7,14	-	0	2
Belirtilmemiş	15	53,57	8	57,14	23
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 14 incelendiğinde çalışmalarda en çok seçkisiz (random) örneklemenin (%30,95); en az tesadüfi küme örneklemenin (%4,76) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 15. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Materyaller (ders kitapları, ders içerikleri, eserler, sınavlar vb.)	8	28,57	1	7,14	9
Uluslararası öğrenciler	18	64,28	13	92,85	31
Ortaokul öğrencileri	1	3,57	-	0	1
Öğretim görevlileri*	1	3,57	-	0	1
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 15 incelendiğinde çalışmaların en fazla uluslararası öğrencilerle (%73,80); en az ortaokul öğrencileri (%2,38) ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerle (%2,38) yapıldığı tespit edilmiştir.

İki farklı tezde iki farklı örneklem grubunun tespit edilmesinden dolayı ikincil gruplar * ile gösterilmiştir. (*Uluslararası öğrenciler ve kursiyerler; uluslararası öğrenciler ve öğretim görevlileri*). İki farklı tezde iki farklı örneklem grubunun tespit edilmesi incelenen toplam tez sayısında (42) herhangi bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 16. Çalışmaların örneklem gruplarının dil yeterliklerinin kullanım sıklığına göre dağılımı

Dil Yeterlikleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
A1	5	11,62	1	4,76	6
A2	7	16,27	1	4,76	8
B1	6	3,95	4	19,04	10
B2	10	23,25	7	33,33	17
C1	8	18,60	4	19,04	12
Belirtilmemiş	7	16,27	4	19,04	11
TOPLAM	43	100	21	100	64

Tablo 16 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla B2 (%26,56); en az A1 (9,37) dil yeterliğinin tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 17. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Test	1	3,57	1	7,14	2
Anket	2	7,14	1	7,14	3
Doküman	13	46,42	2	14,28	15
Ölçek/envanter	5	17,85	5	35,71	10
Görüşme/mülakat	5	17,85	1	7,14	6
Karma veri toplama araçları	2	7,14	4	28,57	6
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 17 incelendiğinde, çalışmalarda en çok doküman incelemesi yönteminin (%35,71); en az test yönteminin (%4,76) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 18. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Betimsel istatistik	9	32,14	6	42,85	15
Betimsel analiz	5	17,85	3	21,42	8
İçerik analizi	14	49,99	5	35,71	19
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 18 incelendiğinde, çalışmalarda veri analiz yöntemlerinden en çok içerik analizinin (%45,23); en az betimsel analizinin (%19,04) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 19. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Gazi Üniversitesi	2	7,14	5	35,71	7
Uşak Üniversitesi	-	0	1	7,14	1
İnönü Üniversitesi	-	0	1	7,14	1
Mersin Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Ankara Üniversitesi	1	3,57	1	7,14	2
Atatürk Üniversitesi	-	0	1	7,14	1
Sakarya Üniversitesi	1	3,57	1	7,14	2
Başkent Üniversitesi	2	7,14	-	0	2
İstanbul Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Akdeniz Üniversitesi	2	7,14	-	0	2
Marmara Üniversitesi	2	7,14	1	7,14	3
Hacettepe Üniversitesi	-	0	1	7,14	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	3	10,71	1	7,14	4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	-	0	1	7,14	1
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	3,57	-	0	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4	14,28	-	0	4
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	2	7,14	-	0	2
TOPLAM	28	100	14	100	42

Tablo 19’da sunulan bulgulara göre çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesinde (%16,66) olduğu görülmüştür.

Tablo 20. Çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım sıklığına göre dağılımı

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam (N)
	f	%	f	%	
Dil	1	0,94	-	0	1
İran	1	0,94	-	0	1
Kaygı	3	2,83	1	1,56	4
Dönüt	1	0,94	-	0	1
Farsça	1	0,94	-	0	1
Tutum	1	0,94	1	1,56	2
Türkçe	1	0,94	-	0	1
Yazma	4	3,77	2	3,12	6
Arapça	1	0,94	-	0	1
Özerklik	1	0,94	-	0	1
Ana Dili	1	0,94	-	0	1

Tutukluk	1	0,94	-	0	1
Gürcistan	1	0,94	-	0	1
Özyeterlik	-	0	2	3,12	2
Ana Diller	-	0	1	1,56	1
Dil Aileleri	-	0	1	1,56	1
Söz Varlığı	-	0	1	1,56	1
Ders İçeriği	1	0,94	-	0	1
Ders Kitabı	3	2,83	-	0	3
B1 Seviyesi	1	0,94	-	0	1
B2 Seviyesi	1	0,94	1	1,56	2
Bağdaşıklık	-	0	1	1,56	1
Motivasyon	-	0	1	1,56	1
Dil Öğretimi	2	1,88	-	0	2
Web Araçları	1	0,94	-	0	1
Akademik Dil	-	0	1	1,56	1
Sosyal Medya	-	0	1	1,56	1
Türkçe Eğitimi	1	0,94	1	1,56	2
Yazma Eğitimi	5	4,71	-	0	5
Yazılı Anlatım	3	2,83	-	0	3
Otantik Yazma	-	0	1	1,56	1
Yazma Kaygısı	2	1,88	1	1,56	3
Yazma Becerisi	14	13,20	10	15,62	24
Yaratıcı Yazma	2	1,88	1	1,56	3
Yazma Öğretimi	-	0	1	1,56	1
Yazma Özerkliği	1	0,94	-	0	1
Yazma Görüşleri	1	0,94	-	0	1
Karşıtsal Dilbilim	1	0,94	-	0	1
Güdümlü Yazma	-	0	1	1,56	1
Web 2.0 Araçları	-	0	1	1,56	1
Akademik Türkçe	-	0	1	1,56	1
Akademik Yazma	1	0,94	2	3,12	3
Yazma Özyeterliği	-	0	1	1,56	1
Suriyeli Öğrenciler	1	0,94	-	0	1
Yazma Etkinlikleri	1	0,94	-	0	1
Materyal Tasarımı	-	0	1	1,56	1
Öz Yeterlilik Algısı	1	0,94	-	0	1
Türk Toplum Bilgisi	1	0,94	-	0	1
Türkoloji Bölümleri	1	0,94	-	0	1
Metinsellik Ölçütleri	-	0	1	1,56	1
Kümeleme Yöntemi	1	0,94	-	0	1
Uluslararası Öğrenci	-	0	1	1,56	1
Akran Geri Bildirimi	1	0,94	-	0	1
Materyal Hazırlama	1	0,94	-	0	1
İletişimsel Yaklaşım	-	0	1	1,56	1
Yanlış Çözümlemesi	1	0,94	-	0	1
Yazma Yaklaşımları	1	0,94	-	0	1
Yabancı Dil Öğretimi	1	0,94	-	0	1
Süreç Temelli Yazma	-	0	1	1,56	1
Kelime Ağı Oluşturma	1	0,94	1	1,56	2
Yaratıcı Yazma Süreci	1	0,94	-	0	1
Akran Değerlendirmesi	1	0,94	-	0	1
Dijital Hikâye Anlatımı	-	0	1	1,56	1
Cümle Piramidi Tekniği	1	0,94	-	0	1
Yazma Gelişim Dosyası	-	0	1	1,56	1
Ölçme ve Değerlendirme	1	0,94	1	1,56	2
Mısır'da Türkçe Öğretimi	1	0,94	-	0	1
Kelime Hazinesi Katsayısı	-	0	1	1,56	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe	1	0,94	2	3,12	3
Yazmak için Konuş Modeli	-	0	1	1,56	1
Gelişim Dosyası (Portfolyo)	-	0	1	1,56	1

Karşılıklı Konuşma Becerisi	-	0	1	1,56	1
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0,94	-	0	1
Okuduğunu Anlama Becerisi	1	0,94	-	0	1
Yabancılar Türkçe Öğretimi	14	13,20	5	7,81	19
Tek Başına Konuşma Becerisi	-	0	1	1,56	1
Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi	-	0	1	1,56	1
Planlı Yazma ve Değerlendirme	-	0	2	3,12	2
Öğrenme Amaçlı Mektup Yazma	1	0,94	-	0	1
Süreç Temelli Yabancı Dil Öğretimi	1	0,94	-	0	1
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	-	0	1	1,56	1
Süreç Temelli Planlı Yazma Yöntemi	1	0,94	-	0	1
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	7	6,60	1	1,56	8
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	3	2,83	3	4,68	6
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirme Yolları	1	0,94	-	0	1
TOPLAM	106	100	64	100	170

Tablo 20’de sunulan bulgulara göre çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “Yazma Becerisi” (%14,11) olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak yabancılar Türkçe öğretimi alanında konuşma ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. 2007-2023 yılları arasında konuşma ile ilgili toplam 60 adet tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2019 yılında (f=12) yapıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımı incelendiğinde; Ölçme ve Değerlendirme (f=20), Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri (f=18), Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik (f=9), Konuşma Kaygısı (f=9), Konuşma Becerisiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar (f=3) Konuşma Becerisiyle İlgili Öğrenci/ Öğretmen Görüşleri (f=1) şeklinde olup en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme olduğu görülmüştür. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde çoğunun nitel yaklaşım yöntemiyle yapıldığı, nitel yaklaşım yöntem desenlerinden de en çok tarama deseninin (f=20) kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde seçkisiz (random) örnekleme (f=10) ve seçkisiz olmayan örneklemenin (f=10) eşit sıklıkta kullanıldığı görülmüş olup en fazla çalışmanın uluslararası öğrencilerle (f=39) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedef grupların dil yeterliklerinin kullanım sıklığına göre ise en çok B2 (f=17) dil yeterliğinin tercih edildiği görülmüştür. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde en çok doküman incelemesi (f=21) yönteminin; veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde ise en çok betimsel istatistiğin (f=28) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak konuşma ile ilgili yapılan tez çalışmalarının en fazla İstanbul Üniversitesinde (f=8) olduğu ve tezlerde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “Konuşma Becerisi” (f=35) olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisinin ardından yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. 2006-2023 yılları arasında yazma ile ilgili toplam 42 adet tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2019 (f=9) yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımı incelendiğinde; Ölçme ve Değerlendirme (f=12), Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik (f=7), Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri (f=6), Süreç Temelli Yazma (f=5), Yazma Becerisiyle İlgili Öğrenci/ Öğretmen Görüşleri (f=3), Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar (f=3), Akademik Yazma (f=2), Yazma Kaygısı (f=2), Dijital Hikâye (f=1) ve Sosyal Medya (f=1) şeklinde olup en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme olduğu görülmüştür. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde en çok deneysel deseninin (f=8) kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde seçkisiz (random) örneklemenin (f=13) ağırlıkta olduğu görülmüş olup en fazla

çalışmanın uluslararası öğrencilerle (f=31) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedef grupların dil yeterliklerinin kullanım sıklığına göre dağılımı incelendiğinde ise en çok B2 (f=17) dil yeterliğinin tercih edildiği görülmüştür. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde en çok doküman incelemesi (f=15) yönteminin; veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde ise en çok içerik analizinin (f=19) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak yazma ile ilgili yapılan tez çalışmalarının en fazla Gazi Üniversitesinde (f=7) olduğu ve tezlerde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “Yazma Becerisi” (f=24) olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında anlatma becerileri ile ilgili lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada 2006-2023 yıllarında yapılmış toplam 102 çalışmaya ulaşılmıştır. Tek bir konu ile sınırlandırılmayan çalışmaların çalışmanın ana amacı doğrultusunda bir başlık altında kategorileşmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda her iki beceri alanında da en fazla çalışılan konunun Ölçme ve Değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde konuşma becerisi alanında en çok deneysel deseninin; yazma becerisi alanında ise tarama deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalar örneklem grubu seçim yöntemlerine göre incelendiğinde çalışmaların çoğunda seçim yöntemlerine yer verilmediği görülmüş olsa da konuşma becerisi alanında seçkisiz (random) örnekleme ve seçkisiz olmayan örnekleminin kullanım sıklığının eşit olduğu; yazma becerisi alanında ise seçkisiz (random) örnekleminin ağırlıkta olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalarda her iki beceri alanında en çok tercih edilen hedef grupların uluslararası öğrenciler olduğu ve hedef grupların dil yeterliklerine bakıldığında ise en çok tercih edilen dil yeterliğinin B2 olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığı zaman doküman incelemesinin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Çalışmalar veri analizi açısından incelendiğinde konuşma becerisi alanında betimsel istatistiğin; yazma becerisi alanında ise içerik analizinin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde ise konuşma becerisi alanında yapılan en fazla çalışmanın İstanbul Üniversitesinde; yazma becerisi alanında yapılan en fazla çalışmanın ise Gazi Üniversitesinde olduğu görülmüştür. Yine bu becerilere paralel olarak çalışmaların anahtar kelimelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimelerin “Yazma Becerisi” ve “Konuşma Becerisi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmadan hareketle YTÖ alanında anlatma becerileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesine dair çalışmaların sayısının artırılması ve YTÖ alanında anlama ve anlatma becerilerinin bir arada olduğu lisansüstü çalışmaların incelenmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışmadır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada, birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

Kaynakça

Alver, M. & Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.

- Arslan, M., & Klıcıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Dönmez, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılan akademik tezlerin sistematik derleme yöntemi ile incelenmesi. *Türkçe Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 2(1), 23-32.
- Ercan Güven, A. N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildirileri, 19- 21 Haziran, Muğla, Türkiye.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- İlter, B.G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisinin öğrenci etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Pegem Akademi.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kızıldağ, İ. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma dersleri hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, D & Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.295-316). Pegem Akademi.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).

- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Systematic investigation of organizational culture and climate studies: A content analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 257-275.
- Taşköprü G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Uysal, A., & Zorpuzan, S. (2021). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Eğitimi Üzerine Değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283.
- Yaman, E. (2012). *Yazma sanatı*. (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In the literature, there are studies examining the research on teaching Turkish as a foreign language. However, there is no systematic study on the systematic examination of theses on basic skills in teaching Turkish as a foreign language. In this respect, in order to fill this gap in the literature, theses on narrative skills (speaking and writing) were analyzed. Accordingly, the aim of the study is to compile and systematically examine the postgraduate theses on narrative skills in the field of Teaching Turkish to Foreigners between 2006-2023. The distribution of the studies according to their subjects, models, target group selection methods, target groups, language proficiency of target groups, data collection tools and data analysis techniques were tried to be determined and answers to the following questions were sought: 1. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to years? 2. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to their subjects? 3. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to their models? 4. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to sample/study group selection methods? 5. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to target groups? 6. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to the frequency of use of

language competencies of target groups? 7. How is the distribution of postgraduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to the frequency of data collection tools? 8. How is the distribution of postgraduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to data analysis methods? 9. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to universities? 10. How is the distribution of graduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners according to the frequency of use of keywords?

Method

In this study, the systematic analysis method was used. The systematic analysis method aims to review and analyze the literature on the aims and questions of the study in a detailed and systematic way (Tranfield, Denyer & Smart, 2003). Through this method, postgraduate studies on writing and speaking in the field of teaching Turkish to foreigners were examined. The distribution of the studies according to years, subjects, models, sample group selection methods, sample groups, language proficiency of sample groups, data collection tools, data analysis techniques, universities and keywords used were tried to be determined.

Study Material

The research group of this study consists of a total of 102 master's and doctoral thesis studies on narration skills (writing and speaking) in the field of teaching Turkish to foreigners between 2006-2023.

Data Collection Process

In this study, YÖK-TEZ database was searched to reach the thesis studies on narration skill in the field of teaching Turkish to foreigners. In order to reach the studies, only the titles of "Teaching Turkish to Foreigners", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Writing" and "Speaking" were prioritized. The studies were analyzed with the document analysis method. "Document review involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for research" (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189).

Analysis of Data

The research data were analyzed using categorical analysis, one of the types of content analysis. Categorical analysis is defined as dividing a message into units and grouping them into categories according to predetermined criteria or criteria added during the analysis (Tavşancıl & Aslan, 2001). In this analysis method, the frequency of each category is counted and given as a percentage or ratio. Thus, information on which category is more intense or important can be obtained (Sezgin & Sönmez, 2018).

During the data analysis, a form was created using articles similar to the data analysis process of the current study and coding was done in accordance with this form (Büyükkız, 2014; Türkben, 2018). The coding was done by two researchers. There was no difference of opinion between the coders.

Results

As a result, in this study, which examined the postgraduate theses on narration skills in the field of teaching Turkish to foreigners in terms of various variables, a total of 102 studies conducted between 2006-2023 were reached. Care was taken to categorize the studies that could not be limited to a single subject under a title in line with the main purpose of the study. In this context, it was concluded that the most studied topic in both skills areas was Measurement and Evaluation. When the distribution of the theses according to their methods was examined, it was found that the experimental design was mostly

used in the field of speaking skills and the survey design was mostly used in the field of writing skills. When the studies were analyzed according to the sample group selection methods, it was seen that most of the studies did not include selection methods, but it can be said that the frequency of use of random sampling and non-random sampling is equal in the field of speaking skills, and random sampling is predominant in the field of writing skills. In the studies examined, it was determined that the most preferred target groups in both skill areas were international students and the most preferred language proficiency of the target groups was B2. When the data collection tools used in the studies were examined, it was seen that document analysis was predominant. When the studies were analyzed in terms of data analysis, it was found that descriptive statistics was used more in the field of speaking skills and content analysis was used more in the field of writing skills. When the distribution of the studies according to universities was examined, it was seen that the most studies in the field of speaking skills were conducted at Istanbul University and the most studies in the field of writing skills were conducted at Gazi University. Again, in parallel with these skills, when the distribution of the studies according to keywords was analyzed, it was concluded that the most used keywords were "Writing Skill" and "Speaking Skill".

Based on this study, it can be suggested to increase the number of studies on the systematic examination of graduate theses related to narration skills in the field of Teaching Turkish to Foreigners and to examine graduate studies in which comprehension and narration skills are combined in the field of Teaching Turkish to Foreigners.

**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 10.05.2025 *Kabul/Accepted:* 04.06.2025

Makale Türü: Kitap İncelemesi

Kitap İncelemesi

*Emre KOCABIYIK**

Arıcı, A.F. (2012). **Okuma Eğitimi**. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 248s.
ISBN: 978-605-5885-41-0

ÖZ

Okuma Eğitimi adlı kitap Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı tarafından 2012 yılında yayımlanmıştır. Kitabın ilk basım tarihi 2008 yılı olup incelemesi yapılacak kitap 2012 tarihli üçüncü basımdır. Eser, 148 sayfa ve 9 bölümden oluşmaktadır. Her başlık altında bir uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Arıcı'nın ön sözünde ifade ettiği gibi "Bu kitap ülkemizde görülen okuma konusundaki eksikliği giderme amacını taşımaktadır." (s. vi) kitabın kaleme alınma amacı okuma konusundaki eksiklikleri gidermek ve bu amaç doğrultusunda okuma eğitimine dair bir kaynak kitap oluşturmaktır.

Anahtar Kelimeler: Kitap incelemesi, okuma eğitimi, okuma becerisi

Book Review

ABSTRACT

The book named as Reading Education was published by Prof. Dr. Ali Fuat ARICI. The first publication date of the book was 2008 and this book that is now reviewed was published in 2012 and it is the third edition. It consists of 148 pages and 9 episodes. A technic is given under each title. As Arıcı said in the epigraph "This book aims to cover the lack of reading. (p.vi) The purpose of writing this book is to fulfill the shortcoming in reading and in line with this objective it aspires at becoming a source for reading education.

Keywords: Book review, reading education, reading skill

Okuma Eğitimi adlı kitap Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı tarafından 2012 yılında yayımlanmıştır. Kitabın ilk basım tarihi 2008 yılı olup incelemesi yapılacak kitap 2012 tarihli üçüncü basımdır. Eser, 148 sayfa ve 9 bölümden oluşmaktadır. Her başlık altında bir uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Arıcı'nın "Ön Söz" ünde ifade ettiği gibi "Bu kitap ülkemizde görülen okuma konusundaki eksikliği giderme amacını taşımaktadır." (s. vi) Kitabın kaleme alınma amacı okuma konusundaki eksiklikleri gidermek ve bu amaç doğrultusunda okuma eğitimine dair bir kaynak kitap oluşturmaktır.

Atıf Bilgisi: Kocabiyik, E. (2025). Kitap incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 200-202. Doi: 10.48066/kusob.1482046

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, emrekocabiyik@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8081-322X>.

Kitabın ilk bölümü olan “Okuma” başlığında okumanın kimi araştırmacılar tarafından yapılan tanımına yer verilmiştir ve “Okuma” başlığı iki alt başlığa ayrılmıştır. İlk başlık olan Okumanın Meydana Gelişi başlığında okumanın fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönlerine değinilmiş; okumanın insan beyninde nasıl anlamaştığı, okuma esnasındaki göz hareketlerinin nasıl olduğu ve ailenin okuma kültürünün kazanılmasındaki yerine değinilerek anlatım desteklenmiştir. Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi alt başlığında okumanın diğer anlama ve anlatma becerileriyle ilişkisine değinilmiştir.

Kitabın “Okumanın İlke ve Yöntemleri” adlı ikinci başlığında okumanın ilkeleri belirlenmiş ve okumayı öğrenme yöntemleri sıralanmıştır. Okumanın ilkeleri olarak anlam kurma, akıcı olma, stratejik olma, motivasyona dayanma, gelişime açık olma ve iletişim süreci olma olarak belirlenen ilkeler tek tek irdelenmiştir.

“Okuma Türleri ve Eleştirel Okuma” adlı üçüncü başlıkta okuma türleri alt başlıklar olarak ele alınmış ve okuma türleri hakkında bilgiler verilmiştir. Okuma türleri içerisinde eleştirel okuma daha detaylı ele alınarak açıklanmıştır. Arıcı’ya göre eleştirel okuma, okunulan metinden bir görüş ya da yargı çıkarabilmektir. Eleştirel okuma sayesinde okuyucu okuduğunu unutmaz ve metin hakkında sorgulamalar yapar.

“Ekran Okuma ve ‘Z’ – Kitap” adlı dördüncü başlıkta ‘Z’ kitabın tanımı yapılmış, ekran okuma adlı okuma türü hakkında bilgi verilmiştir. Zenginleştirilmiş kitap anlamındaki ‘Z’ kitabın olumlu ve olumsuz yönleri irdelenmiş, uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken yönleri madde madde sıralanmıştır. Bu bölüm, okumanın teknolojiyle etkileşimini vurgulamaktadır. Ekran okuma adlı okuma türü de okumanın teknolojiyle etkileşimi sonucunda meydana gelmiştir.

“Okuma Eğitimi” başlığı, kitabın beşinci sıradaki başlığı olup aynı zamanda ana başlığıdır. Bu bölüm alt başlıklara ayrılmıştır: Okuma Eğitiminin Tarihi, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Programlarında Okuma Eğitimi, Sınıflara Göre Okuma Eğitimi Çalışmaları, Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. Bu alt başlıklarla okuma eğitiminin tarihi anlatılmakta, ülkemizde okuma eğitiminin nasıl ele alındığı açıklanmaktadır. Sınıflara Göre Okuma Eğitimi Çalışmaları başlığında okuma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre ne durumda olması gerektiği açıklanmış ve her sınıf seviyesine yönelik hangi çalışmaların yapılabileceğine dair örnekler verilerek anlatım detaylandırılmış ve desteklenmiştir. Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler alt başlığıyla da metinlerde bulunması gereken özellikler Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarından yararlanılarak yirmi dört madde olarak sıralanmıştır.

“İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Durumları” adlı altıncı bölüm alt başlıklara ayrılmıştır. Alt başlıklarla Türkiye’nin genel okuma durumuna, ilköğretim öğrencilerinin okuma başarılarına ve öğrencilerin okumaya dair ilgi düzeylerine değinilmiş; bu konularda yapılmış olan araştırmaların sonuçlarından hareketle elde edilen bulgular irdelenmiş ve ilgili başlıklara yönelik farklı araştırmaların sonuçları derlenerek yorumlanmıştır. Bu araştırmalar arasında Arıcı’nın yayımlanmamış doktora tezinden de faydalanılmıştır.

Altıncı bölümün alt başlıkları arasında olan Okuma Başarı İlişkisi ve Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları adlı alt başlıklarındaysa düzenli kitap okuma ile başarı arasındaki pozitif ilişki somut araştırma verileriyle saptanmış, bu verilerin sonuçları yorumlanarak okuyucuyla paylaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını yorumlama adına kütüphane kullanımlarına, evlerinde ve sınıflarındaki kitaplık durumlarına dair araştırma sonuçları ortaya konulmuş, anlatım somut araştırma verileriyle desteklenmiştir. Öğrencilerin Okuma Eğilimleri ve Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yayınları başlıklarında da ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimleri derinlemesine incelenmiş ve Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyat yayınlarına değinilerek anlatım zenginleştirilerek desteklenmiştir.

“Okuma Alışkanlığını Geliştirme” başlığı, kitabın yedinci bölümü olup bu bölümde okuma alışkanlığını geliştirme yolları üzerinde durulmuş ve bu hususta yapılabilecek çalışma önerileri alt başlıklar şeklinde sıralanmıştır. Okul, öğretmen, öğretim programları ve ailelerle ilgili yapılabilecek çalışmalara ek olarak kitaplar, kütüphaneler, yayınevleri ve televizyon programlarıyla ilgili yapılabilecek çalışmalar ortaya konulmuştur.

Sekizinci bölüm olan “Okuma Eğitiminde Öğretmenin Rolü” kısmında okuma eğitimi ve okuma alışkanlığını kazandırmada öğretmenin rolü üzerinde durulmuştur. Kitapta paylaşılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okudukları ilk kitaplarını öğretmenlerinden temin etmektedirler. Gerek okuma eğitiminde gerekse okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenin önemli rolü bulunduğundan bu bölümde öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Dokuzuncu ve son bölüm olan “Öğrenci Kitaplığı” başlıklı kısımda öğrencilere yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim yüz temel eserlerin her biri kısa eleştirilerle okuyuculara sunulmuştur. Ardından Son Söz, Kaynakça ve Ekler kısımlarıyla kitap sonlandırılmıştır.

Sonuç olarak “Okuma Eğitimi” adlı bu kitap, okuma eğitimi alanında araştırma yapan akademisyenler, öğrenim gören öğretmen adayları ve öğretmenler için bir başucu kaynağı niteliğindedir.

Kaynakça

Arıcı, A.F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi. Ankara.