



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

Cilt/Vol: 39| Sayı/Issue: 2| Yıl/Year: 2020

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÖĞRENME TEST BAŞARI KAVRAM YANILGISI AKICILIK
BAĞLAMSAL BİLİM İNSANI METAFOR ÖLÇEK FİZİK
EĞİTİM BİLGİSAYAR
ÖĞRETMEN BİLİM KAVRAM FEN BİLİMLERİ
MATERYAL BİLİM KAVRAM KEŞİF ANLAMA
DEĞERLENDİRME META ANALİZ PERFORMANS
TUTUM

ISSN 1300-302X

<https://dergipark.org.tr/omuefd>



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty
<http://dergipark.gov.tr/omuefd>



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
2020, (39/2)

SAHİBİ

Prof. Dr. Yavuz ÜNAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörü

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Eğitim Fakültesi Dekanı

EDITÖR

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN

İletişim
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Kurupelit
SAMSUN

e-posta
efdergisi@omu.edu.tr

web
<http://dergipark.gov.tr/omuefd>
tel

0362 312 19 19-7217

belgegeçer

0362 457 60 78

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi;

ULAKBİM (SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER VERİ
TABANI), TRDİZİN tarafından dizinlenmektedir.
Ayrıca DOAJ, ARASTIRMAX, EBSCO, SOBIAD
PEGEM EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ ve TÜRK
EĞİTİM İNDEKSİ

tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1300-302X

E-ISSN: 2548-0278

© 2020

OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ



Editör Kurulu

Prof. Dr. Süleyman YAMAN
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Üyesi Mehmet ÇEBİ
OMÜ Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Salih RAKAP
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Yakup Alper VARİŞ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Nursel TOPKAYA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Rezan YILMAZ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Seyfullah GÜL
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Sinan KAYA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK
OMÜ Eğitim Fakültesi

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Soner M. ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel DEDE
Gazi Üniversitesi

Alan Editörleri

Prof. Dr. Süleyman YAMAN
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Mehmet KARA
GAZİ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Nursel TOPKAYA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Yakup Alper VARİŞ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ
GAZİ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK
OMÜ Eğitim Fakültesi

2020, 39 (2) Sayısının
Hakemleri (alfabetik)

Ali Osman KOCALAR

Aliye USLU ÜSTTEN

Alpaslan KARABULUT

Arzu AYTEKİN

Arzu ÇEVİK (2 adet)

Ayça KARTAL

Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU

Bayram ÖZER

Berrin DOGUSOY

Davut ELMACI

Derya TİMİSİ

Dila Nur YAZICI

Emrah AKMAN

Emrah BOYLU

Ertuğ CAN

Esat ŞANLI

Hakan METİN (2 adet)

Hakan ÖRTEN

Halil TOKCAN

Haluk GÜNGÖR

Hasan ASLAN

İbrahim KEPCEOĞLU

İbrahim SARI

İrfan Davut ÇAM

Mehmet Akif BİRCAN

Melis YEŞİLPINAR UYAR

Mete Yusuf USTABULUT

Mustafa DOĞRU

Mustafa SARICA

Necati TOMAL

Neşet Mutlu

Oğuz DİLMAÇ

Ömer KEMİKSİZ (2 adet)

Perihan YALÇIN

Recep KAHRAMANOGLU

Sabit MENTEŞE

Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ

Selahattin AVŞAROĞLU

Selcan KİLİS

Serpil ALPTEKİN

Suat KOL

Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU

Ülker ŞEN

Volkan DURAN



EDİTÖR NOTU

Değerli Okurlarımız;

Yayın hayatına 1986 yılında başlamış olan dergimizin Aralık 2020 39(2) sayısını sizlere sunmaktan büyük mutluluk ve onur duyuyoruz. Otuzdört yıllık köklü bir geleneği devam ettirme gayreti içinde olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez elektronik olarak yayımlanmakta, ULAKBİM TR-Dizin tarafından taranmaktadır. Ayrıca DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Eğitim Bilimleri İndeksi ve Sobiad gibi sitelerce de taranmaktadır. Dergiye gönderilen her çalışma öncelikle editörün sonra alan editörlerinin kontrolünden geçmekte, değerlendirmeye uygun bulunanlar ise alanında uzman hakemlere yönlendirilmektedir. Hakemlerimizin ve yayın kurumumuzun titiz incelemelerinden ve olumlu hakemlik raporlarından sonra çalışmalar kabul sırasına göre yayın aşamasına alınmaktadır. Aralık 2020, 39 (2) sayımızda da bu süreçleri tamamlayan “Türkiye’de ve Avusturalya’da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları” “Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Okul Şarkılarının İncelenmesi”, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Osmanlı ve Fetih Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla Analizi”, “Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi”, “Dimension Culturelle Dans les Manuels de Méthode FLE”, “Anasanat Atölye Seçimleri ve Tutumlar Bağlamında Temel Tasarım Dersini Değerlendirmek”, “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalık Düzeylerinin Ölçülmesi: Bir Literatür İnceleme ve Ölçek Geliştirme Çalışması”, “Değerler Eğitimi Açısından Müzik Dersi Kitaplarındaki Çocuk Şarkıları”, “Çokkültürlü Eğitim Ortamlarına Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini Hazırlamak: Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri”, “Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi”, “Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişki”, “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hücre Bölünmeleri Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi”, “Okul Öncesi Dönemde Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, “Argümantasyon Destekli İşbirlikli Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutuma Etkisi”, “Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar”, “An Analysis of Dress up Games Played by Preschool Children on Smartphones”, “Şemalarla Matematik Problemi Çözme: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yürütülen Şema Temelli Öğretim Araştırmalarının İncelenmesi”, “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, “Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Proje Tabanlı Öğrenmeye Göre Düzenlenmesi”, “Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Akademik Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri: Nitel Bir Çalışma” başlıklı birbirinden değerli 20 makaleyi ilginize sunuyoruz. Bu çalışmaların eğitime ilişkin önemli noktaların altını çizdiğini ve inceledikleri konularda okuyucularına yeni birer pencere açacak nitelikte olduğunu düşünüyoruz. Bu sayının ortaya çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurumumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi ve eğitim bilimlerimize kattığınız değer için şükranlarımızı sunuyoruz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty
<http://dergipark.gov.tr/omuefd>



EDITOR'S NOTE

Dear Readers;

We are very pleased to present you to new volume - December 2020 39 (2) of our journal which began its publishing life in 1986. Educational Faculty Journal of Ondokuz Mayıs University, trying to carry on deep-rooted tradition for 34 years, is published biannually in electronic, is indexed by ULAKBİM TR. It is also searched by sites such as DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Educational Sciences Index and Sobiad. Each paper that is sent to our journal, firstly controlled by our field editors, if the paper worth reviewing, then it is directed to reviewers who are expert in their field. After meticulous review of editorial board and positive reports of reviewers, papers are taken to the phase of publication according to publishing admission order. Here in our December 2020 39/2 volume, we present you 20 scientific articles, in the subjects of “Socio-Cultural and Economical Problems of International Graduate Students in Turkey and Australia”, “Examination of School Songs in Secondary School Textbooks In Terms Of Various Variables”, “Investigation of Prospective Social Studies Teachers’ Cognitive Structure in Ottoman and Conquest Concepts through Word Association Tests”, “Determining Preschool Teachers’ Attitudes Toward Assessment Process in Pre-School Education”, “Cultural Dimension in the Method Books of Panorama 1, Alter Ego A1 and L’Atelier”, “Evaluating Basic Design Course in the Context of Main Art Studio Choices and Attitudes”, “Measuring Metacognitive Writing Awareness Levels of Secondary School Students: A Literature Review and Scale Development Study”, “Children’s Songs In Textbooks Of Music Lesson In Terms Of Values Education”, “Preparing the Social Studies Teachers of the Future for Multicultural Education Environments: Preservice Teachers’ Multicultural Competencies”, “Effects of Faculty-School Collaboration Model on Preservice Mathematics Teachers’ Pedagogical Content Knowledge”, “The Relationship between University Students’ Inferiority Feeling and Their General Level of Belonging”, “An Evaluation of Science Teachers’ Pedagogical Content Knowledge of Cell Divisions”, “Investigation of Parents’ Opinions on the Use of Technology in Preschool Children”, “The Effect of Argumentation Supported Cooperative Learning Model on Academic Achievement, Critical Thinking Dispositions and Attitudes towards Socio-Scientific Subjects”, “Policies for Alleviating Educational Inequalities in Turkey”, “An Analysis of Dress up Games Played by Preschool Children on Smartphones”, “Solving Mathematics Problems using Schemas: Examining Schema-Based Instructional Interventions from the Perspective of Students with Learning Disabilities”, “Examining the Teacher Self-Efficacy Perceptions on the First Reading and Writing Teaching to Syrian Students Who Under Temporary Protection”, “Designing the Character and Values Education Course According to Project-Based Learning”, “Self-Assessments of Turkish and American Doctoral Candidates on Academic Skills: A Qualitative Study” one more precious than the other, which are completed mentioned process above. We believe that these articles underline important points related to education and have quality to open new windows in studied topics to the readers. We would like to thank all the authors, reviewers, publishing board, and editors who contributed this volume to be published and would like to express our gratitude for your interest to our journal and adding value to educational sciences.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN



İÇİNDEKİLER

1	Türkiye’de ve Avusturalya’da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları Hüseyin ASLAN, Kheyrensa BABIRZADE	1-21
2	Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Okul Şarkılarının İncelenmesi Ersan ÇİFTÇİ, Siyar KÖKSAL	22-44
3	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Osmanlı ve Fetih Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla Analizi Hilmi DEMİRKAYA, Ahmet KÖÇ, Orhan ÜNAL	45-63
4	Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi Büşra GELEBEK ÜSTÜN, Hatil UZUN	64-80
5	Dimension Culturelle Dans les Manuels de Méthode FLE Rıfat GÜNDAY	81-100
6	Anasanat Atölye Seçimleri ve Tutumlar Bağlamında Temel Tasarım Dersini Değerlendirmek Zeynep HASIRCI, Berna COŞKUN ONAN	101-122
7	Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalık Düzeylerinin Ölçülmesi: Bir Literatür İnceleme ve Ölçek Geliştirme Çalışması Hasan Basri KANSIZOĞLU	123-152
8	Değerler Eğitimi Açısından Müzik Dersi Kitaplarındaki Çocuk Şarkıları Mehmet KARA, Tuğba EMİRHAN	153-178
9	Çokkültürlü Eğitim Ortamlarına Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini Hazırlamak: Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri Yıldray KARADAĞ, Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN	179-201
10	Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi Hülya KILIÇ, Oğuzhan DOĞAN	202-215
11	Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişki Sena KILIÇ, Yücel ÖKSÜZ	216-225
12	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hücre Bölünmeleri Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi Mücahit KÖSE, Mahmut SELVİ	226-251
13	Okul Öncesi Dönemde Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Büşra Nur OĞUZ, Ali Yiğit KUTLUCA	252-268
14	Argümantasyon Destekli İşbirlikli Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutuma Etkisi Seda OKUMUŞ	269-293
15	Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar Mahmut ÖZER, Cem GENÇOĞLU, H. Eren SUNA	294-312
16	An Analysis of Dress up Games Played by Preschool Children on Smartphones Bayram ÖZER, Büşra KURT	313-326
17	Şemalarla Matematik Problemi Çözme: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yürütülen Şema Temelli Öğretim Araştırmalarının İncelenmesi Ufuk ÖZKUBAT, Alpaslan KARABULUT, İrem AKÇAYIR	327-342
18	Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi Furkan ŞAHİN, Emrah BOYLU	343-359
19	Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Proje Tabanlı Öğrenmeye Göre Düzenlenmesi Şeyma ŞAHİN, Burcu ÖKMEN, Abdurrahman KILIÇ	360-384
20	Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Akademik Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri: Nitel Bir Çalışma Murat Bayram YILAR	385-410



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.783954

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 1-21

Türkiye’de ve Avustralya’da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları (1)

Hüseyin ASLAN¹, Kheyranisa BABİRZADE ²

Makalenin Geliş Tarihi: 21.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 24.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmanın amacı, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Avustralya Queensland Üniversitesinde farklı enstitülerde eğitim gören uluslararası lisansüstü öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunları incelemektir. Bu amaca yönelik olarak sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlar; insan ilişkileri, ekonomik sorunlar, barınma, ev özlemi, yemek, giyim ve gelenek-görenek temaları altında incelenmiştir. Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Teknik olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlarına ilişkin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören onbeş yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencisi ve Avustralya Queensland Üniversitesinin farklı enstitülerinde öğrenim gören yedi farklı ülkeden oniki yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan yurtiçi ve yurtdışı literatür araştırması sonucu yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerin sosyokültürel ve ekonomik sorunlarının olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çalışmanın araştırma bölümünde yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerin sosyokültürel ve ekonomik sorunlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünün benzerlik göstermesi nedeniyle Türkiye’de insani ilişkilerde sorunlarla karşılaşmadıkları ama Avustralya’daki yabancı uyruklu öğrencilerin yerli halkla iletişime geçememe ve dil yetersizliği yüzünden insani ilişkilerde sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin önde gelen sorunlarının daha çok ekonomik olup okul harçları, yemek, ulaşım, dil ve barınma gibi konularda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversite içinde veya dışında çalışmaları için ortamlar oluşturulmalı veya çalışacakları yer bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin uyumlarını kolaylaştıracak danışmanlık faaliyetlerine daha çok dikkat edilmelidir. Sınıf danışmanlarının ve yabancı öğrenci ofislerinin daha aktif çalışması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası öğrenci, Sosyo-kültürel sorunlar, Ekonomik sorunlar, Yükseköğrenim, Uyum sorunları

¹ : Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyarslan@yahoo.com, ORCID: [0000-0002-2655-5894](https://orcid.org/0000-0002-2655-5894)

² kheyranisa.babirzade@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7372-4657](https://orcid.org/0000-0001-7372-4657)

Aslan, H. ve Babirzade, H. (2020). Türkiye’de ve Avustralya’da öğrenim gören yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-21. DOI: 10.7822/omuefd.783954

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 1-21.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojik alandaki hızlı gelişmeler toplumu ve tüm kurumları değişime zorlamaktadır. Bu hızlı değişimler sonunda dünya adeta küresel bir köye dönüşmüştür.. Bu dönüşümden eğitim kurumları özellikle de üniversiteler de etkilenecek uluslararasılaşmaya doğru ilerlemektedir. Küreselleşme, sınır ötesi çalışmada genişleyen pazar biçiminde eğitimin küreselleşmesini de içerir. Küreselleşmenin etkisiyle, günümüzde pek çok alanda uluslararası ortaklıklar, birbirini etkileme ve yaşanan sorunlara müşterek çözüm üretmeyi hedefleyen inceleme maksatlı uygulamalar oldukça büyük önem ve hız kazanmıştır. Söz konusu ortaklıkların yaratılmasında ve sürdürülmesinde, kaynakların verimli ve işgüzar bir biçimde kullanılmasını makul kılan, fiziksel ve mekânsal engelleri ortadan kaldırma gücüne sahip modern teknolojilerin kullanılması da kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır (Robertson, 1999). Bu gereklilik kapsamında Türkiye’de de son yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayılarında bir artış gözlemlenmektedir.

YÖK’ün (2018) raporuna göre; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 71854 erkek ve 36222 kız olmak üzere toplam 108076 yabancı uyruklu öğrenci eğitim almıştır. Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenci alınmasındaki amaçlar; Türkçeyi öğretmek, Türk milletini ve özelliklerini tanıtmak, ülkelerarası ve kültürlerarası ilişkileri geliştirmek, Türk kültürünün yabancı ülkelerde tanıtılmasını kolaylaştırmak, uluslararası ortak düşünce birliğinin oluşmasına katkıda bulunmak, dünya kamuoyunda Türkiye’nin tanıtımını yapmak şeklinde sıralanmıştır. Görülmektedir ki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili henüz ekonomik boyutta amaçlar benimsenmemiştir. Bunun yerine daha çok ulusal ve uluslararası amaçlar benimsenmiştir. Alandaki bu boşluğu doldurmak ve literatüre katkı sağlamak üzere hazırlanan bu araştırmanın amacı, son zamanlarda yabancı öğrenci sayısının artımı ile yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları ekonomik, sosyal ve kültürel sorunları tespit etmek, gelecek yeni öğrenciler için ekonomik amaçların dikkate alınmasını sağlamaktır.

Türkiye’de yabancı öğrenci sayısının artması için YÖK’ün 2014-2015 öğretim yılından itibaren yabancı öğrencilerin sağlık sigortası kapsamına alınması kararı etkili olmuştur. Böylece YÖK’ün öğrencilere kayıt yaptıkları tarihten itibaren 3 ay içinde il sosyal güvenlik müdürlüklerine başvuruda bulunabileceklerini ve sigortalarının öğrenim süreleri boyunca devam edeceğini bildirmesi Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenci sayısını artırmıştır (YÖK, 2018).

Türkiye yabancı ülkelere eğitim görmek için öğrenci gönderen bir ülke olmaktan ziyade artık günümüzde yabancı uyruklu öğrenci kabul eder konuma gelmiştir. Ayrıca kabul edilen öğrenci sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu da her geçen yıl yabancı uyruklu öğrenciler için ayrılan ekonomik bütçenin ve kontenjanın artması anlamına gelmektedir. Farklı ülkeler arasındaki ve özellikle komşu Türk ülkeleri arasındaki eğitim alışverişinin giderek artması aynı zamanda bu ülkeler arasındaki kültürel kaynaşmayı ve aktarımı da sağlamaktadır. Eğer yabancı ülkelere Türkiye’ye gelmiş olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit edip düzeltme işlemine gidilmezse Türkiye’nin eğitim politikasına ve kültürüne saygı duyan, benimseyen, gıpta ile bakan insanlar yerine ülke kendi maddi seferberliği ile kendisinden nefret eden ve önyargı ile bakan kişilerin yetişmesine sebep olabilir (MEB, 2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim görmek istedikleri ülkelere birisi de Avustralya’dır.

2000 ve 2013 yılı arasında Avustralya yükseköğrenim kurumlarına kayıtlı yabancı öğrenci sayısı 24.998’den 210.397’ye yükseldi. Eğitim, Avustralya’nın ulaşım ve turizm sonrası üçüncü en büyük hizmet alanıdır. Bu nedenle, uluslararası öğrencilerin öğrenme zorluklarına odaklanmanın önemli olmasının iki nedeni vardır. İlk olarak, tüm öğrenciler gibi, uluslararası öğrenciler de öğrenci olarak değerlendirilir. İkincisi, uluslararası öğrenciler de bir gelir kaynağı ve eğitimlerinde herhangi bir gelişme ve deneyim, Avustralya kurumları için olumlu bir itibar oluşturma potansiyeline sahiptir (DEİK, 2013).

Yükseköğretim, toplumsal refahın artmasına katkı sağladığı gibi, ülkelerin karşılıklı etkileşimler yoluyla eski bilgi çevrelerini yenilemelerine, daha çoğulcu diyalog ortamları oluşturmalarına ve

kültürler arası entelektüel ve akademik diyalogu artirmalarına katkı sağlamaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, öğrenci-öğretim üyesi değişimi, eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin uluslararası bir boyut kazanması ve uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde olma gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Knight,2014). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sosyal, kültürel, ekonomik, akademik ve politik boyutları vardır. Bu boyutlar aşağıda ulusal ve uluslararası düzeyde sunulmuştur (Kireççi ve diğ; 2016):

Tablo 1.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın boyutları

Ulusal Düzey	Uluslararası Düzey
Beyin gücü	Uluslararası Prestij
Stratejik Ortaklık	KaliteninGeliştirilmesi/Uluslararası Standartlar
Ticari Kaygılar	Öğrenci/Öğretim Elemanı Gelişimi
Ulusal/Kurumsal Çıkarlar	Gelir Oluşturma
Sosyal/Kültürel Gelişim ve Ortak Anlayış	Stratejik Ortaklıklar
Siyasi Gerekçeler	Araştırma ve Bilgi Üretimi

Birçok ülkede gündeme gelen konular arasında yükseköğretimde uluslararasılaşma yaklaşımları ve bu kapsamda yapılacak faaliyetler tartışılmaktadır. Uluslararası öğrenciler, yeni öğretim ve öğrenim sistemlerine uyum sürecinde sık sık bir takım zorluklarla yüzleşirler. Avustralya bağlamında, bu süreç, öğrenciler başlangıçta önceki eğitim deneyimlerinden önemli ölçüde farklı bir çevreye uyum sağlamaya çabalarken, bu "akademik şok" (Savic, 2008) olarak adlandırılmıştır. Üstelik uluslararası yüksek lisans öğrencileri, Avustralya'daki sosyal ve kültürel yaşam biçimine uyum sağlamada sorunlarla karşılaşabilirler. Tüm uluslararası öğrenciler, Avustralya'daki diğer sosyal gruplara göre daha fazla uyum zorluğu ile karşılaşmazlarsa da (Abu-Rayya, 2014), araştırmalar, yüksek lisans öğrencilerinin sosyal-kültürel adaptasyon kolaylığının genellikle akademik sonuçlarda büyük bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir (Leung, 2001; Wang ve Xiao, 2014).Bu nedenle yapılan çalışmada yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sorunları tespit edilerek bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi ve böylece literatüre ve alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

İçinde bulunduğumuz günün en açık özelliklerinden biri yaşam dünyamızın hızlı değişimidir. Hızlı değişim toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik faktörleri değiştirmektedir. Bu değişimler insanların ve toplumların yaşam biçimlerini, beklentilerini değiştirmesiyle beraber, ulusları birbirlerine yakınlaştırmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu değişime bütün devletlerin ayak uydurabilmesi ise gelişim seviyesini belirlemektedir. Bunun için her bir kurum yüksek nitelikli insan gücünün yetişmesi için çabalamaktadır. Bu yüzden en büyük güç eğitim ve onun kurumlarına düşmektedir. "İnsan kaynağını bir potansiyel olarak doğru ve zamanında değerlendirmek, hem o topluma mahsus sosyal bir sorumluluğu hem de bilimsel bir yükümlülüğü yerine getirmek manasına gelir. Aynı zamanda eğitimsiz hiçbir alanda, gerçekçi ve uzun süreli bir kalkınma programının olmayacağı bilinmektedir" (Bilgili, 2001, s. 55).

Her insanın içinde bulunduğu kültürden farklı bir kültüre uyum sağlaması da kolay olmamaktadır. Davranışlarını içinde bulunduğu topluma uyarlamak ve yeni karşılaştığı bu kültürü benimsemek için belirli bir evre geçirmesi gerekmektedir. Bu beklenen sürenin öğrencilerin ruh sağlığını ve akademik başarısını da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencileri sosyal-kültürel ve ekonomik anlamda bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Türkiye'ye ve Avustralya'ya öğrenim için gelen yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye'de ve Avustralya'da buldukları süre içerisinde karşılaştıkları problemlerin ve beklentilerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitimlerini sağlıklı ve huzurlu olarak sürdürebilmesi için böyle bir çalışma yapma ihtiyacı hissedilmiştir.

Her devletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Lakin devletler, eğitim sistemlerini yapılandırırken veya reform yaparken yalnız kendi toplumsal doğrularını ve ya amaçlarını değil, aynı zamanda dünyadaki başka devletlerin akademik amaç ve gözlemlerinin ne olduğunu da gözetme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyacın karşılanarak diğer devletlere göre daha gelişmiş ve ileriye dönük bir eğitim sistemine sahip olmak içinse her devletin kendi eğitim sistemini ve başka devletlerin eğitim sistemlerini ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alması gerekmektedir. Dolayısıyla bu noktada karşılaştırmalı eğitim yöntem ve tekniklerinin söz konusu edilerek daha önceden belirlenen kriterler doğrultusunda devletlerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması önemli bir husustur.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı devletlerde eğitimle ilgili olguları analiz ederek, devletlerin kendi eğitim problemlerine çözüm yolları ararken geniş bir bakış açısı içerisinde hareket etmelerini sağlayan bir alandır. “Karşılaştırmalı eğitimin en temel amaçlarından biri, eğitimi etkileyen unsurların farklı devletlerdeki gelişimini ve mevcut durumunu inceleyerek, oluşturulacak eğitim politikalarına teorik ve pratik katkılar sunmaktır” (Erdoğan, 2003, s. 3).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları; “benzer olmayan ülkelerin tecrübelerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamakta, farklı çalışmaların görülmesini sağlayan geniş bilgi birikimi sunmakta, eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamakta ve kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında işbirliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir” (Philips ve Schweisfurth, 2008, s. 23).

Karşılaştırmalı eğitim, tüm devletlerdeki eğitim problemlerinin benzerliğini araştırmakla birlikte bu problemlerin benzer olmayan ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alan” olarak tanımlarken, Türkoğlu’nun çalışmasında (Akt. Erdoğan, 1995, s. 34) ise “farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve benzer olmayan yönlerini tanımlamaya yardım eden, farklı görünmeyen olguları açıklayan ve bireyleri eğitime yolları hakkında teklifler getiren bir disiplindir.

Tanımlardan da fark edildiği gibi, “karşılaştırmalı eğitimi incelemeleri, devletlerin kendi problemlerine çözüm ararken benzer problemler ile karşılaşmış diğer devletlerin tecrübelerinden faydalanmalarına yardımcı olmaktadır” (Sağlam, 1999, s. 31). Karşılaştırmalı eğitim aynı zamanda bir yöntem bilimi olarak da kabul edilmektedir ve karşılaştırmalı eğitim incelemelerinde benimsenen farklı araştırma yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlardan yatay, dikey ve problem çözme yaklaşımlarını örnek vermek olur. Yatay yaklaşımları o döneme ait eğitim sistemindeki değişkenlerle yan yana getirerek farklılıkları çözmeye çalışırken, dikey yaklaşım eğitim sisteminin daha çok tarihsel gelişimini inceler. Problem çözme yaklaşımında ise eğitim sisteminde bulunan aksaklıkları bir alan olarak ele alır ve ilgili probleme çözüm üretmek için sistematik bir biçimde analiz yapar (Ültanır, 2000).

Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin yaşanan sorunlara ait bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan; An ve Chiang (2015) tarafından yapılmış olan bir araştırmada Çin’de yerleşen bir üniversitede, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve kültürel alanlara uyumu incelenmiştir. Bu maksatla araştırmada beş boyutlu (dil yeterliliği, açık yeterlilik, duygusal kararlılık, sosyal esneklik, kültürel empati) bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uyum sürecinin en önemli göstergesinin psikolojik uyum-duygusal kararlılık olduğu bilinmiştir. Bu araştırmanın bulgularından alınan sonuca göre öğrencilerin uyumu için ilk yıl kritik bir öneme sahiptir. Forbes-Mewett ve Nyland (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Avustralya’da bir üniversitedeki yabancı uyruklu öğrencilerin ve akademik danışmanlarının deneyimlerini tanımlamak amaçlanmıştır. Araştırmada uluslararası öğrencilerin dil, kültürel zorluklar, sınırlı akran ilişkileri ve danışman öğretim elemanlarıyla ilişkileri gibi konularda zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Reilly, Hickey, and Ryan (2015) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan öğrencilerin İrlanda’daki bir üniversiteye ve oradaki yaşama uyum süreci incelenmiştir. Bu öğrencilerin kampüs-içi yurtlara barındıklarını ve bu nedenle herhangi bir barınma sorunu yaşamayıp hatta aksine bu durumun öğrencilere bir sosyal destek sağladığını ifade etmişler.

Özoğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu kısmının derslerde ve akademik süreçlerde zorlandıkları ve farklı bir dilde eğitim görmeyen öğrencilerin derslerde zorluk çekmelerinin en önemli sebebi olduğunu farkına varmışlar. Diğer taraftan, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite içinde yüzleştikleri sorunlarda muhatap bulamamaları veya idari mekanizmaların eksik veya yanlış bilgiyle yönlendirmeleri büyük problem teşkil etmektedir. Böyle çalışmaların olmasına rağmen Türkiye ve Avustralya'da yaşayan yüksek lisans düzeyinde yabancı uyruklu öğrenciler ile karşılaştırmalı çalışmalara pek rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanda bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çalışma ile Türkiye ve Avustralya'da öğrenim gören yabancı uyruklu lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmek, bu sorunların çözülmesine yardımcı olabilmek ve gelecekte eğitimini yurtdışında devam ettirecek olan yabancı uyruklu öğrencilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı farklı ülkelerde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik alanda karşılaştıkları sorunları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin İnsan ilişkileri boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Öğrencilerin ekonomi boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Öğrencilerin barınma boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin ev özlemi boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
5. Öğrencilerin yemek boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
6. Öğrencilerin giyim boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
7. Öğrencilerin gelenek-görenek boyutunda yaşadığı sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye ve Avustralya'da lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimidir; yani insan yaşamının bütün anlayışı, olguların duyuşal deneyimlerinden ve bu deneyimlerin kişisel yorumlarından gelir. Çevreyi anlamada yaşadığımız olayları nasıl bir araya getirdiğimiz, fenomenolojik araştırmanın odak noktasıdır (Merriam, 2018). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi de görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 119). Araştırmada, araştırmacılar tarafından Kiroğlu, Kesten, Elma 'Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyol-Kültürel ve Ekonomik Sorunları' adlı ilgili literatüre dayalı geliştirilen ve veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar görüşme yapılan katılımcılara kendilerini ifade etme imkanı sağlamaktadır. Bulgular ilgili literatür çalışmalarıyla karşılaştırılarak yedi temaya ayrılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu temalar; insan ilişkileri, ekonomik, barınma, ev özlemi, yemek, kılık-kıyafet ve gelenek-görenekten oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında her iki ülkedeki yüksek lisans yapan yabancı öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik, çeşitlilikten türeyen ana deneyimleri yakalamada önemli bir değere sahip olan

yaygın bir örnek, ortam ya da olguyla aynı özellikleri taşır (Merriam, 2018). Çalışma grubunun seçiminde amaca en uygun seçimlerin yapılmasında yabancı uyruklu yüksek lisans yapan öğrenciler tespit edilip araştırmaya gönüllü olarak katılanlar dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Avusturalya Queensland Üniversitesine bağlı farklı enstitülerde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal-kültürel ve ekonomik sorunlarının ortaya konulabilmesi için farklı enstitülerden ve farklı bölümlerden en az 1 öğrenci olmasına, kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olmasına ve mümkün olduğunca farklı ülkelerden öğrenci seçilmesine dikkat edilerek, Ondokuz Mayıs Üniversite'sinde (Etiyopya, Kırgızistan, Filistin, Yemen, Afganistan, Etiyopya, Nijer, Pakistan, Somali, Suriye, Türkmenistan, Tuva, Ruanda, Azerbaycan, İran) toplam 15, Queensland Üniversite'sinde (Vietnam Japon, Çin, Tayland, Endonezya, Hindistan, Pakistan) toplam 12 öğrenci ile görüşülmüştür. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmacı doğrudan Avusturalya'ya giderek akademisyen olan bir hocadan destek alarak görüşmeleri İngilizce olarak yüz yüze yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formundaki soruların oluşturulması için öncelikle Kiroğlu, Kesten, Elma'nın (2010) 'Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyol-Kültürel ve Ekonomik Sorunları' adlı çalışması dikkate alınmakla beraber, konu ile ilgili birçok literatür taranmıştır. Daha sonra 11 adet görüşme sorusu oluşturulmuş, bu oluşturulan sorular alandan iki öğretim üyesine gösterilerek uzman görüşü alınmış ve bu görüş doğrultusunda dört soru çıkarılarak yedi soruya düşürülmüştür. Hazırlanan sorular yüksek lisans eğitimi alan 5 yabancı uyruklu öğrenciye okutulmuştur. Dil bakımından ve içerik bakımından son incelemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekil verilmiştir. Çalışmanın özelliği nedeniyle öğrencilerin dili anlamada ve konuşmada sıkıntı çekebilecekleri düşünülerek sorular olabildiğince basit ve sade bir dille sorulmaya çalışılmış ve yüzeysel yanıt vermelerinin önüne geçmek için öğrencilere yeterince zaman tanınmıştır.

Görüşme Süreci

Görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve görüşme formlarını katılımcıların kendi el yazıları ile doldurmaları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler Türkiye'de ve Avusturalya'da yabancı uyruklu lisansüstü öğrenciler ile araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerin ses kayıt çözümü yapılmış ardından verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Avusturalya'dan veriler İngilizce olarak toplanmış ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve yedi tema (insan ilişkileri, ekonomik, barınma, ev özlemi, yemek, kılık-kıyafet, gelenek-görenek) altında toplanmıştır. Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için ortaya çıkan bulguları karşılaştırma ve kontrol etme stratejisi uygulanmıştır. Veri analizi sürecinde yer alan araştırmacı elde edilen verileri öğretim üyesine kontrol ettirilmiş ve sonuçlarla ilgili eleştirel yaklaşım sergileyerek dönüt vermesi istenmiştir. Çalışmada ayrıca geçerliği sağlamak için öğrencilerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Daha sonra temalar ve kategoriler arası ilişkiler belirlenerek araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Yorumların altında katılımcıların doğrudan alınan görüşlerine de yer verilmiştir. Gizliliği sağlamak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilere Ö1, Ö2, ... Ö15 şeklinde numaralar verilerek kodlanmıştır. Daha sonra içerik analizleri yapılarak çözümlenmeler yorumlar şeklinde ifade edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 08.06.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/205

BULGULAR

Yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyal- kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunlar; insan ilişkileri, ekonomik sorunlar, barınma, ev özlemi, yemek, giyim ve gelenek-görenek olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Bulgular**Tablo 2.**

Türkiye’de arkadaşlık ilişkileri, arkadaş edinme konusunda ne gibi sorunlar yaşadınız? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
İnsanı çok misafirperver olduğu için çokta sorun yaşamıyorum	15
Dışlanma gibi durumlarla karşılaşmadım	15
Herkesle iyi anlaşabiliyorum	14
Hem Türk, hem kendi memleketimden olan arkadaşlarım var	10
Dil yetersizliği arkadaş bulmada sorun yaratıyor	9
İletişim kurmakta zorluk çekiyorum	9
Yalnızlık hissi derslerimi de etkiliyor	5
İlk başta önyargılarım vardı	1
Hiç yaşamadım. Bir millet iki devletiz biz	1

Türkiye’de arkadaşlık ilişkileri, arkadaş edinme konusunda ne gibi sorunlar yaşadınız? sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (n=15) Türkiye’de kendi ülkelerindeki arkadaşları kadar kolay şekilde arkadaş edinebildiklerini belirtirken katılımcılardan bazıları da (n=5) dil eksikliği yüzünden insanlarla iletişim kurmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılar görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir: “Ben Afrika ülkesinden geldiğim için dilimiz en esası da kültürümüz çok farklı. Tabi zaman zaman sorunlar yaşasak da buranın insanı çok misafirperver olduğu için çok da sorun yaşamıyorum.” (Ö1.), “Karşıma hep iyi insanlar çıktı. Arkadaş çevrem çok iyi.” (Ö5.), “Konuşmada biraz zorlanıyordum ilk başta. O yüzden fazla kimseyle konuşa bilmiyordum. Şimdi baya arkadaşlarım var hem Türk hem yabancı. Ama yine de akademik Türkçeyi anlayamıyorum çok.” (Ö9.), “Dilim daha yeni geliştiği için daha yeni yeni arkadaşlar ediniyorum. İlk başlarda daha zordu. Derslerde zorlanıyorum o yüzden.” (Ö12.)”

Tablo 3.

Avustralya’da arkadaşlık ilişkileri, arkadaş edinme konusunda ne gibi sorunlar yaşadınız? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Yerli halkın ırkçı olması	12
İngilizce dil yetersizliği	12
Avustralyalı arkadaş çevrem hiç olmadı	11
Kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisi	11
Hocalarımın ayrımcılık yapması	11

Danışman hocaların öğrencilerine zaman ayırmaması	10
Hocalarımın derslerle ilgilenmemesi	10
Danışman hocamla iletişim kuramama	9
Kendi ülkemden olan arkadaş grubum var	9
Uluslararası-yerel öğrenci etkileşiminin zayıf olması	8
Üniversite çalışanları ile iletişimin zayıf olması	7
İnsanlar arasında samimiyetin olmaması	6

Avustralya'da arkadaşlık ilişkileri, arkadaş edinme konusunda ne gibi sorunlar yaşadınız? sorusuna katılımcıların çoğu (n=12) arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları en büyük sorunun dil yetersizliği yüzünden olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce dil yetersizliği nedeniyle yerel halkla iletişim kuramamak en büyük engellerden biri olarak görmüşler. Katılımcılardan biri bu konudaki görüşlerini bu biçimde ifade etmiştir: "Çoğu zaman, ilk dillerini konuşanlarla etkileşime girmenin daha kolay olduğu söylenmiştir. Ben henüz sözlü olarak onlarla iletişim kurma konusunda tam olarak rahat olmadığımı söyleyebilirim. İngilizce benim ikinci dilim olduğundan, konuşulan her şeyi anlamıyorum, özellikle elde edemediğim dile dayalı çoğu şaka." (Ö6.). Yine aynı zamanda katılımcıların büyük bir kısmı ırkçılık ve ayrımcılık konusunda arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sorunla dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri şu şekilde bildirmişlerdir: "Çok kültürlü toplum kavramı diplomatik olmalı ama açık bir şekilde, Avustralyalıların baskını ile yüzleştim... Size bu ülkenin bir parçası olduğumu söyleyemem, farklı yerlerden insanlarla tanıştım ama Avustralyalılarla pek karşılaşmak istemem" (Ö1, Ö5). Ayrıca katılımcıların çoğunluğu (n=11), arkadaşlık ilişkileri sorunlarının alt boyutlarına kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisi, hocaların ayrımcılık yapması, (n=10), hocaların öğrencilere zaman ayırmaması, dersleri ile ilgili sorunlara yardım etmemesi gibi bulgularla geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu alt boyuttaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Gidip okumam gerektiğini ve iki, üç hafta sonra tekrar gelmem gerektiğimi söylediler. Odayı bıraktım ve kendime sordum, ne okuyacağım?" (Ö1.), "Bugün bile, arka plan bilgisi veya PowerPoint içeren bir derse katılırsam hoca sadece 40 dakika boyunca çok yüksek seviyede konuşur, sonra sadece üçte ikisini anlayabilirim" (Ö4.), "Arkadaşça bir ilişki ya da duygusal bir ilişkiye sahip olmalarını söylemiyorum. Benim söylediklerim öğrenci-öğretmen ilişkisi kapalıysa, güven, rahatlık yoksa herhangi bir iş yapamazsınız." (Ö3.)"

Özellikle, katılımcıların bazıları da (n=9) araştırmalarıyla doğrudan ilgili konulardan danışman hocaları ile iletişime giremediklerini bildirmişler. Bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir: "Son sınıf öğrencisi için bu gerçek bir problem oldu" (Ö4.), "Danışmanımdan öneri almadığım için yazıya devam edemedim." (Ö6.), "E-postama henüz cevap vermedi, üç gün önce ona gönderdim. Çok meşgul olması gerektiğini biliyorum; öğretim ve akademik projeler için kendi planına sahip olabilir, ancak tez yazımına gerçekten devam edemiyorum." (Ö7.), "Danışmanımla düzenli bir toplantım yok, hocam çok yoğun. Hocamın yaptığım işi kontrol etmesini istiyorum, ancak e-posta yanıtı için iki hafta beklemem gerekiyor, bu nedenle geri bildirim çok yavaş." (Ö8.)"

Katılımcılar (n=7; n=6), pratik meselelere çok önem verdiler. Örneğin, idari personelin uluslararası öğrencilere baskı hizmetlerine nasıl erişileceği ve kütüphane kaynaklarının nasıl kullanılacağı da dahil olmak üzere üniversite prosedürlerini anlamalarına yardımcı olmadıklarını ve insanlar arasında samimiyetin olmamasını bildirmişler. Bu konudaki görüşleri: "Avustralyalı üniversite personeli gülümsediğinde, onların kalpten ve içten olmadığını hissedebilirsiniz. Üniversitede, personel sana gülümseyip şöyle der: Oh! canım ya da sevgili bayan. Bana dedikleri yol çok tatlıydı, ama aslında bize yardım etmediler, gerçekten samimi değiller." (Ö2., Ö5.) şeklinde ifade etmişlerdir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadıkları Ekonomik Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye ve Avustralya'daki ekonomik sorunlara ilişkin yaşadıkları sorunlar Tablo 4 ve Tablo 5'de açıklanmıştır.

Tablo 4.*Türkiye’ de eğitim görmekte ekonomik sorunlar yaşıyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular*

Kodlar	N
Yabancı bir ülkedeysen her zaman bir ekonomik sorun vardır	15
Ulaşım çok pahalı	14
Yurtların çok pahalı olması	14
İş yerlerinin zor bulunması	12
Çalışma izninin zor olması	12
Burs olanaklarının eksikliği	10
Yasal kuralların herkese eşit olmaması	8
Uçak fiyatlarının pahalı olması	7
Ailem geçimimi sağlıyor	6
Hayır, burslu eğitim aldığım için ekonomik sorun yaşamadım	2

Türkiye’ de eğitim görmekte ekonomik sorunlar yaşıyor musunuz? sorusuna katılımcıların tümü (n=15) ekonomik anlamda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar (n=14) ekonomik sorunlara ilişkin sorunların alt boyutlarında ulaşımın ve yurtların çok pahalı olmasını vurgulayarak bu konudaki görüşlerini “Ulaşım çok pahalı bir durak bile gitsen aynı parayı ödemek zorundasın” (Ö5.,Ö6.), “İlk geldiğim yıllarda barınma yeri bulmak zor olduğu için bulduğum ilk eve yada yurda taşınıyordum.”(Ö10.), “Evin içini doldurmak, yani buzdolabı dolap ve.s almak çok pahalı oluyordu.”(Ö12.) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların (n=12) belirttikleri başka bir alt boyut ise iş yerlerinin zor bulunması ve çalışma izninin zor alınması gibi konulara dokunmuşlardır. Bu konulara ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.: “Çalışmak istiyorum ama iş yerleri bulmakta zorlanıyorum.” (Ö5., Ö7., Ö.11),

“Yüksek lisansların çalışma şansı daha çok oluyor ama ben çalışmıyorum. Türkiye burslusuyum. Ama burs olanaklarının artırılması lazım.” (Ö3.), “Yabancı öğrenci olduğumuz için KPSS’ye girerek atanamıyoruz. Ancak özel sektörde çalışabiliriz. Bu da büyük oranda olmuyor. Dezavantaj KPSS’ den atanamamak. ” (Ö1.), “Burs aldığım için çalışma konusunda düşünmedim. Fakat kendi ülkemize giderken öğrenci olduğumuz için bilet fiyatları konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö12.),“Tarım ekonomisi okuyordum şimdi de yüksek lisansı bu alanda okuyorum. Burada tarımla ilgili alanlarda çalışabilirim ama şimdi bu alanda çalışmayı düşünmüyorum. Ailemin gönderdiği parayı yetirecek kadar kullanmaya çalışıyorum.” (Ö4.), “Kimya bölümünü bitirdim. Şuanda Analitik Kimya bölümünde tez aşamasındayım. Dershanelerde ve özel okullarda çalışabilirim kimya öğretmeni olarak. Ama çalışma izni almak çok zor.” (Ö6.), “Kamu yönetimi okuyorum. Lisansı da aynı alanda yaptım. Burada çalışmayı düşünmedim. Çalışma izni almak sorun oluşturuyor.” (Ö15.)”

Tablo 5.*Avustralya’da eğitim görmekte ekonomik sorunlar yaşıyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular*

Kodlar	n
Yaşam harçları pahalı	12
Barınma yerlerinin pahalı olması	12
Öğrenim harçları pahalı	10
Yemek fiyatlarının pahalı olması	7

Avustralya’da eğitim görmekte ekonomik sorunlar yaşıyor musunuz? sorusuna katılımcıların hepsi (n=12) yaşam harçlarının ve barınma yerlerinin pahalı olmasını vurgulamışlar. Katılımcıların çoğunluğu (n=10) yaşam harçlarının ve (n=7) yemek fiyatlarının pahalı olması konusunu da görüşmelerinde ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Uluslararası öğrenciler için yaşam maliyeti ile ilgili meseleler hakkında, Avustralya’ya geldiğimden beri, paranın en çok neye gerektiğine dikkat etmemdir. Her bir Çinli öğrenci için, öğrenim harçları ve yaşam masrafları burada çok pahalıdır.” (Ö2., - Ö7.),“Uygun kiralık ev bulmak bir yabancı öğrenci için çok zor. Ev

fiyatları çok pahalı" (Ö5., - Ö10.)" Katılımcıların çoğunluğu (n=10) ekonomik sorunlara ilişkin benzer bir konu da öğrenim harçlarının pahalı olmasıdır. Katılımcılar görüşlerini: "Eğer burslu bir eğitimin yoksa öğrenim harçlarını ödemek çok zor." (Ö5..Ö7.) şeklinde belirtmişlerdir. Ekonomik sorunlara ilişkin sorunların başka bir alt boyutunda ise katılımcıların bazıları (n=7) yemek fiyatlarının pahalı olmasını belirtmişlerdir. "Paranın çok çıkmaması için yemekleri genelde evde yapıyoruz." (Ö9.,Ö12.).

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Barınma Sorunlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye ve Avusturalya'daki barınma soruna ilişkin yaşadıkları sorunlar Tablo 6 ve Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 6.

Türkiye'de barınma ile ilgili sorunlar yaşadınız mı? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Öğrenci evleri, uygun kiralık evler bulmak çok zor	14
Özel yurtlar çok pahalı	13
Arkadaş çevren olmazsa barınma yeri bulmak zor	12
Devlet yurtlarında yabancı uyruklu öğrencilere kontenjan sayısı çok az	12
Burslu eğitimden dolayı barınma ile ilgili hiçbir sorun yaşamadım	2

Türkiye'de barınma ile ilgili sorunlar yaşadınız mı? sorusuna katılımcıların büyük kısmı (n=14) öğrenci evleri, uygun kiralık evler bulmakta çok zorlandıklarını, (n=13) özel yurtların pahalı olmasını, (n=12) devlet yurtlarında yabancı uyruklu öğrencilere kontenjan sayısının çok az olmasını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Kyk yurtlarının yabancı öğrencilere kısıtlama koyması bizim çok zor şekilde barınma yerleri bulmamıza sebep oluyor. En önemli sorun bu." (Ö1.), "Barınma yerleri çok ama bazıları çok pahalı oluyor. Ekonomik durumu zayıf olanlar için zor olabilir. Bence KYK yurtları kontenjanını yabancı öğrenciler için biraz artırmalı." (Ö13.), "Geline kiralık evler aradık. Bir süreliğine ilk bulduğumuz eve taşındık daha sonra çok araştırdığımız zaman uygun fiyata ev bulmak zor oluyor." (Ö7.), "Yer bulmak çok zor oldu ilk geldiğimde. Eğitim süresinde geldiğimiz zaman yurtlar dolu oluyor artık. Uygun fiyata bulunan evleri de önceden gelenler kapıyorlar. O yüzden biraz zor." (Ö14.)"

Burs alan katılımcılar (n=2) ise görüşlerini: "Burslu olduğum için geldiğimde kalmak için yer aramama gerek yoktu. Her şey hazırda gelince. Hiçbir sıkıntı çekmedim." (Ö3.), "O kadar da zor olmadı bir sürü yurtlar ve öğrenci evleri var." (Ö5.) şeklinde bildirmişlerdir. Araştırma sırasında katılımcıların büyük kısmı (n=12) Türkiye'deki barınma sorunlarının ortadan kalkmasında arkadaşlarının da yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini: "İlk geldiğimde biraz zordu. Önce bir arkadaşım vasıtasıyla yurda yerleşmiştim. Sonra öğrenci evine taşındım." (Ö10.) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 7.

Avustralya'da barınma ile ilgili sorunlar yaşadınız mı? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Uygun evler bulmak çok zor	12
Ödeme yapmak çok zor	12
Ekonomik sorun yaşıyorum	12
Derslerimi olumsuz etkiliyor	11
Yurtlar çok pahalı olduğu için yurtlara bakamıyoruz bile	10
Kiralık evlerin haftalık fiyatı 200-250 dolar	10

Avustralya'da barınma ile ilgili sorunlar yaşadınız mı? sorusuna katılımcılar (n=12) barınma ile ilişkili sorunların alt boyutlarında uygun konut bulma ve ödeme yapabilmeleri ve yarı zamanlı istihdamı çalışmalarıyla yönetebilmeleri ile ilgili konular vardı. Bazı katılımcılar görüşlerini: "Derslerimi olumsuz etkilediğine dair endişelerim nedeniyle yarı zamanlı işten ayrılmayı düşünmüştüm" (Ö7.), "Araştırma

görevlisi çalışmasından çekilmeyi düşünüyorum, ama hala kira ve faturaları ödemek için nasıl yeterli para kazanacağım konusunda endişeliyim." (Ö3.,Ö11.) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar (n=10) tarafından belirtilen barınma ile ilişkili başka bir alt boyut ise kiralık evlerin haftalık fiyatlarının pahalı olması ile ilgilidir. Katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir: "Evler burada çok pahalı, sade bir eve taşınmak için haftalık bir kişi için ortalama 200-250 USD ödeme yapman lazım. Yurt fiyatları da evlerden daha pahalıya mail oluyor." (Ö2.).

Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Ev Özlemi Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Türkiye’de bir lisansüstü öğrencisi olarak ev özlemi yaşıyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Ailemi özlemiyorum, çünkü arkadaş çevrem çok iyi	10
Ders yoğunluğundan dolayı ailemi düşünmeğe zamanım olmuyor	8
Ailemi çok özlüyorum ama görüntülü iletişim biraz özlemimi gideriyor	8
Ailemi özlediğimde tatil zamanlarında yanlarına gidiyorum	7
Uçak fiyatları yüksek olduğu için bazen yalnızlık içindeyim	6
Bazen şehri terk edesim geliyor özlem yüzünden	5
İyi bir gelecek için ev özlemi yaşamaya değer	4

Türkiye’de bir lisansüstü öğrencisi olarak ev özlemi yaşıyor musunuz? sorusuna katılımcıların tamamına yakını (n=10) arkadaş çevresi iyi olduğu için ev özlemi çekmediklerini, bazılarının (n=8) ders yoğunluğundan dolayı ailelerini düşünmeye zamanlarının olmamalarını bildirmişlerdir. Konu ile görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Tabi insan en çok ailesini özler ama arkadaş çevrem iyi olduğu için bu duyguyu hissetmiyorum." (Ö1...Ö10.), "Evet, bazen özlüyorum evimi. Fikirlerimi sadece derse yöneltiyorum ve sonuçta iyi bir gelecek için buradayım." (Ö2.), "Çok da özlemiyorum. Hep ailemden uzak büyüdüm alıştım artık." (Ö11.), "Evet, özlediğim oluyor. Ama abimle beraber geldiğim için o kadar da bu duygu hissedilmiyor." (Ö15.)"

Katılımcılardan (n=7) ev özlemi çekenler ise ilk olarak ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özlediklerini ve özlemlerini gidermek için tatil sırasında yanlarına gitmelerini, telefonla görüntülü iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini: "Evet özlüyorum. Ya telefonla ya da görüntülü konuşma yapıyorum." (Ö3.), "Ailemi çok özlüyorum. Görüntülü konuşuyorum. Tatillerden vakit buldukça yanlarına gidiyorum." (Ö10.) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları (n=6) ev özlemine ilişkili sorunların alt boyutunda uçak fiyatlarının yüksek olmasından dolayı ailelerinin yanlarına gidemediklerini, kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı konu ile ilişkili görüşünü: "Bazen bavulumu toplayıp gidesim geliyor ama uçak fiyatlarını görünce vazgeçiyorum. Aileme yeterince özlem sıkıntısı veriyorum zaten bir de ekonomik sıkıntıyı yüklemek istemem." (Ö6.) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9.

Avustralya’da bir lisansüstü öğrencisi olarak ne gibi ev özlemi yaşıyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Arkadaş çevrem pekiyi olmadığı için ailemi, arkadaşlarımı özlüyorum	10
Kendimi yalnız hissediyorum	10
Ailemin desteğine ihtiyacım oluyor	10
Arkadaşlarımın desteğine ihtiyacım oluyor	10
Derslerimi etkiliyor	9
Sosyal etkileşime sahip değiliz	8
Teknoloji sayesinde görüntülü konuşarak özlemimi azaltıyorum	7
Kendi arkadaş grubumdan dolayı ev özlemi sorunu yaşamıyorum	3

Avustralya’da bir lisansüstü öğrencisi olarak nasıl bir ev özlemi yaşıyorsunuz? sorusuna katılımcıların tamamına yakını (n=10) arkadaş çevresinin iyi olmadığı için ailelerini ve arkadaşlarını özlediklerini

ifade etmişlerdir. Araştırmada tüm katılımcıların belirli zorluklarla karşılaştığını gösterirken, sosyal-kültürel uyumun kolaylaştırılmasında mevcut destek ağlarının çok önemli olduğu tartışılmıştır. Arkadaşları, ailesi veya mevcut bir desteğe erişimi olan üç katılımcı bunun gerçekten de, duyguların üstesinden gelmesinde çok önemli olduğunu savundu. Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Pek çok Çinli insan, burada yaşamlarının çok yalnız olduğunu, sosyal etkileşime sahip olmadıklarını söylediler, çünkü yerel Avustralyalılarla ilişki kurmaya katılmaları çok zor. Bu şekilde hissetmedim çünkü birçok Çinli insanla tanıştım ve orada çok sayıda arkadaş edindiğim kitlem vardı.” (Ö6.), “Burada arkadaş çevrem çok olmadığı için ailemi bazen çok özleyorum, hatta her şeyi, okulu bırakıp ailemin yanına gitmek istiyorum ama son anda hedeflerimi göz önünde bulundurup özlemimi içimde tutuyorum.” (Ö3.)” Ev özlemi sorunlarının bir alt boyutunda ise katılımcıların bazıları (n=9) özlem yüzünden derslere odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilişkili katılımcı görüşünü: “Burada sosyal bir hayatım olmadığı için ailemi, arkadaş çevremi çok özleyorum ve bu yüzden derslerime odaklanamıyorum.” (Ö8.). Bir katılımcı ise: “Tabi ailemi özlediğim oluyor bazı zamanlar ama bunu atlatmak için derslere odaklanıyorum yada ailemi görüntülü arayıp özlemimi gideriyorum, teknoloji sağ olsun.” (Ö1.) şeklinde ifade etmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yemek Sorunlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye ve Avusturalya’daki yemek sorununa ilişkin yaşadıkları sorunlar Tablo 10 ve Tablo 11’de açıklanmıştır.

Tablo 10.

Türkiye’de yemek kültürüne uyum sağlamanız zor oldu mu? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Yemekleri çok güzel, hepsini yiye biliyorum	13
Yemek kültürüne alıştım	12
Yemekleri çok acılı	10
Alışmam zaman aldı	10
Ekmeklerini yiyemedim bir türlü	5
Yemeklerine alışamadığım için yurttan eve taşındım	4

Türkiye’de yemek kültürüne uyum sağlamanız zor oldu mu? sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=13) Türk mutfağını beğendiklerini ve Türk yemek kültürüne alıştıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşlerini bu biçimde ifade etmişlerdir: “Yok, zorluk yaşamadım çünkü buranın yemekleri çok leziz.” (Ö1.), “Yok, yemek konusunda sıkıntım yok. Farklı tatları tatmayı severim.” (Ö2.), “Çay bu ülkenin ruhudur.” (Ö5.), “Yemek gerçekten çok iyi, özellikle de baklava.” (Ö9.), “Çok da zor olmadı. Buranın yemekleri de acılı oluyor bizim yemekler gibi. O yüzden fazla fark hissetmiyorum.” (Ö4.)” Bazı katılımcılar ise yemeklerin acılı olduğunu ve ekmekleri yeme konusunda sıkıntı yaşadıkları bu nedenle Türk mutfağına alışmakta zorlandıklarını ve alışamadıkları için yurtlardan evlere taşındıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: “Evet, baya zorlanıyorum buranın yemekleri çok acılı oluyor.” (Ö13.), “Evet oldu. Buranın ekmeklerini yiyemedim bir türlü. Yemeklerine alışamıyordum. İlk iki ayda 8 kilo verdim. Ama şimdi buranın yemeklerini çok seviyorum.” (Ö3.), “İlk geldiğimde Türkiye’de yemeklere alışmak çok zordu. Çorba ve sebze yemeklerini severler ama biz etsiz yemek yapmıyoruz .” (Ö14.), “Yurtta kalıyorduk yemekler yüzünden eve taşınmak zorunda kaldık. Kendi yemeklerimizi yapmaya çalışıyoruz.” (Ö6.)”

Tablo 11.*Avustralya'da yemek kültürüne uyum sağlamanız zor oldu mu? sorusuna ilişkin bulgular*

Kodlar	n
Yemekler konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadım	9
Yemekleri kendim evde yapıyorum	8
Farklı yemek tatlarını seviyorum	7
Dışarıdan yemek almak çok pahalı	7
Yemek konusunda sıkıntı yaşıyorum	6
İnek eti bulamıyorum	4

Avustralya'da yemek kültürüne uyum sağlamanız zor oldu mu? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu (n=9) yemek konusunda zorlanmadıklarını, bazı katılımcılar (n=7) ise yemeklerin başka yerlerde yenilmesinin pahalı olduğunu belirterek görüşlerini bu biçimde belirtmişlerdir: "Yemek konusunda hiç bir problem yaşamadım. Yemekleri kendim yaptığım için rahatlıkla yiye biliyorum." (Ö2.), "Başka bir yerde yemek yemek pahalı olduğu için yemekleri kendim evde yapıyorum. Kafe'de yada restoranlar da yemekler çok pahalı." (Ö5.), "Yemek konusunda hiçbir sıkıntım olmadı, çünkü pazarlarda her şey var, her istediğini alıp kendi damak tadına uygun yemekler yapıyorsun." (Ö6.)"

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kılık Kıyafet Sorunlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye ve Avustralya'daki kılık kıyafet sorununa ilişkin yaşadıkları sorunlar Tablo 12 ve Tablo 13'de açıklanmıştır.

Tablo 12.*Türkiye'de giyim ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular*

Kodlar	n
Kültür benzerliğinden dolayı bir sorun yaşamadım	10
Hem kendi kültürüme uygun, hem de buraya uygun giyiniyorum	7
Kendi kültürüme uygun giyiniyorum ama sorun olmuyor	6
Kültürümüz farklı olsa da bir sıkıntıya sebep olmadı	5
Buradan bizim ülkeye göre daha çok kapalı tesettürlü görüyoruz	5
Üzerimde kendi ülkeme ait giyim olduğunda farklı karşılanıyor bazen	4
Bazen açık giysiler giydiğim zaman halk tarafından bakışlar rahatsız edici	3

Türkiye'de giyim ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? sorusuna katılımcıların çoğunun (n=10) giyim konusunda kültür benzerliğinden dolayı bir sorun yaşamadıkları, belirlenmiştir. Katılımcılar görüş sırasında hem kendi kültürüne, hem buldukları ülkenin kültürüne uygun giyindiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar görüşlerini: "Sadece Afrika ülkesinden geldiğim için halk tarafından garip karşılanabiliyorum bazen. Ama giyimimin değişmesine sebep olmadı. Hem kendi kültürüme, hem de buraya uygun giyiniyorum." (Ö1.), "Kültürümüz farklı. Genellikle kendi kültürümüze uygun giyiniyorum. Zorluk yaşamadım." (Ö3.) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları (n=5) buradaki insanların daha kapalı giydiklerini ve katılımcılar açık giydikleri zaman yerel halk tarafından rahatsız edici bakışlarla karşılandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri bu biçimdedir: "Kültürümüz aynı olduğu için giyimlerimizde de hiçbir fark yok. Hiçbir sıkıntı çekmiyoruz bu konuda. Ama burada bizim ülkeye göre daha çok kapalı görüyoruz." (Ö10.), "Evet yeni geldiğimde yaşamıştım ama şimdi hem ben insanlara alıştım insanlarda bana alıştı galiba." (Ö13.),

Tablo 13.*Avustralya'da giyim ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular*

Kodlar	n
Giyim tarzı ile ilgili çok sorun yaşamadım	10
Kim nasıl isterse onu rahatlıkla giyebilir	10
Farklı kültürden geldiğim için ilk başlarda sorun olmuştu	7
Kültürümüzde giyim tarzı kapalı olduğu için bazen farklı gözlemlenmişti	3

Avustralya’da giyim ile ilgili yaşadığımız zorluklar nelerdir? sorusuna katılımcıların çoğunun (n=10) giyim tarzı ile ilgili sorunlarının olmadığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılar görüşlerini: “Hindistan’dan geldiğim için bazen kendi memleketime uygun kıyafetleri giyiniyordum. Ama bir sorun oluşturmadı.” (Ö6.). “Hayır, kıyafetle ilgili bir problem yaşamadım. Burada kim nasıl isterse, öyle giyebilir.” (Ö3.) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları (n=3) Müslüman oldukları için kapalı giyim tarzlarından dolayı bazen yerel halk tarafından farklı karşılanmışlar ama bunun sadece kısa sürelik olduğunu açıklamışlar. Katılımcıların konuya yönelik görüşleri: “Doğup büyüdüğüm ülkede her zaman kapalı giydiğim için buradaki kızları şortla görünce ilk başlarda alışamamıştım ama sonradan zamanla alışılıyor.” (Ö10), “Kimse kimsenin kıyafetine karışmıyor burada. İster kapalı giy, isterse de açık.” (Ö12).

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Gelenek-Görenek Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 14.

Türkiye’de gelenek- görenek ile ilgili yaşadığımız zorluklar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Gelenek kültürümüz de benzerlik olduğu için sorun yaşamadım	8
Dinimiz aynı olduğu için sorun yaşamadım	7
Kültürümüzden farklı ama güzel kutlamalar oluyor uyum sağlaya biliyorum	6
Kutlamalar, törenler çok farklı	5

Türkiye’de gelenek- görenek ile ilgili yaşadığımız zorluklar nelerdir? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu (n=8) gelenele ilişkili sorunların alt boyutlarında gelenek kültürlerinin benzer olduğunu, dinlerinin aynı olduğunu belirterek bu konuda sorunlar yaşamadıklarını ifade etmişler. Katılımcılar bu konuya ait görüşlerini bu biçimde ifade etmişlerdir: “Kültürlerimiz aynı. Dil konusunda başka ülkelere göre daha kolay oldu benim için ama ben dilinden değil bizim eğitimden daha iyi olduğu için Türkiye’yi istedim. Burada eğitim almak bana daha çok şey kazandırır.” (Ö10.), “Benzerlikleri biraz var. Sonuçta dinimiz aynı. Müslümanız.” (Ö2.), “Evet ben bizim kültürümüze benzediği için burayı seçtim. Hem eğitimi de güzel. Kolay oldu benim için.” (Ö15.)” Katılımcıların az bir kısmı (n=6) ise buradaki gelenek kültürünün farklı olduğunu belirterek, buradaki kutlamaları daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, “Bana göre her şeyi ile farklı bizim kültürden. Kutlamalar, törenler çok daha güzel geçiyor burada.” (Ö1.), “Kültürümüz farklı, ama sonuçta ben burada misafirim. Buradaki kutlamalar, törenler de iyi oluyor.” (Ö3.), “Gelenek görenek farklı olduğu için sıkıntılar yaşıyordum başta. Bizde törenler kutlamalar tamamen farklı buradakinden. Mesela bizde el öpmek yoktur. Burada el öpüyorlar. Buranın kutlamalarını daha çok sevdim.” (Ö7.),

“Kutlamalar törenler aynı diyebiliriz. Sadece bizde mart ayında geçirilen nevruz kutlaması oluyor. Orada herkesten farklı kutlanıyor. Kutlamada kendi yöremize uygun kıyafetler giyeriz Azerbaycan’da.” (Ö10.), “Kutlamalar törenler farklı oluyor. Örnek olarak bizde magal günü dediğimiz bir kutlama var. Bu zaman herkes Allah’a şükretmek için bir yere (Tuba şehrine) toplanıyor. Sosyal açıdan baktığımızda hiçbir tarikata mensup olmayan Müslümanlar, İslam’ı daha iyi anlamak için buraya geliyorlar.” (Ö14.)” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 15.

Avustralya’da gelenek- görenek ile ilgili yaşadığımız zorluklar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Kodlar	n
Dil aksanı farklı	11
Dil aksanına adapte olmak	10
Yerel halkın başka kültürden olan insanlarla iletişime geçmemesi	9
İnsanların gruplara ayrılması	8
Cinsiyetler arasındaki ilişkiler	6
Nezaket kültürü	5
Sosyal olarak yaşamak zor	4

Hayatımda Avustralya kültürünün olup-olmadığını bilmiyorum	3
Geleneklerle kutlamalarla ilgili hiçbir sorun yaşamadım	3

Avustralya'da gelenek- görenek ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu (n=11) İngilizce dil aksanının farklı olmasını ve dil aksanına adapte olmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Endonezya'da İngilizceye girebilir ya da sadece size öğretilen kendi İngiliz İngilizcenizle kalabilirsiniz. Avusturalya'ya geldiğinizde ve İngilizlerin İngiliz aksanıyla ya da Amerikan'ca etkilenmiş bir aksanla ya da farklı bir aksanla konuşmanız tam anlamıyla kabul edilebilir değildi. Avusturalya'nın konuşma tarzına adapte olmak zorundayız." (Ö4.,Ö12)" Katılımcılardan bazıları da (n=9) yerel halkın başka kültürden olan insanlarla iletişime geçmemesi ve insanların gruplara ayrılmasından doğan sorunları üzülen dile getirip görüşlerini: "Avustralya hakkında çok fazla gördüğüm bir şey insanların grupların ayrılması. Asya'dan gelen insanlar sadece Asya'dan gelen diğer insanlarla takılıyorlar ve Avustralyalı insanlar Avustralyalı insanlarla arkadaşlık kuruyorlar ve çok kültürlülükten gurur duyan bir ülkede büyüdüğüm için bu benim için oldukça zor." (Ö3.) biçiminde ifade etmişlerdir.

Katılımcıların (n=6) belirttiği gelenek sorunları ile ilişkili başka alt boyutlar ise cinsiyetler arasında ilişkiler ve nezaket kültürü ile ilgilidir. Katılımcıların bu konuya yönelik görüşlerini; "İyi nezaket burada gerçekten önemlidir. İçinde Lütfen? Mümkün olabilir mi? Diye kalıplarla itap etmiyoruz. Tayvan'da genellikle kibar bir dil kullanmıyoruz." (Ö8.), "Kimliğinizi korumak (Pakistan) zordur. Özgür bekar erkeklerin ve kızların birbirlerini öpüştüğünü görünce doğal olarak buna karşı çekileceksiniz, ama bu benim kültürüm değil. Din (İslam) bu şeylerden uzak durmamızı öğretir, fakat bu zor bir şeydir." (Ö2.) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3) az bir kısmı görüşmelerde gelenekle ilgili sorunlarda sosyal olarak yaşamakta zorlandıklarını bildirmişler. Bu konuya yönelik görüşlerini: "İlk birkaç ay uluslararası öğrenciler için çok önemli; eğer yerel öğrencilerle tanışmazsanız, onların sosyal yaşamlarına dahil olamazsınız." (Ö12.), "İlk evrensel ay çok önemli, sosyal yaşamlarına dahil olmak için çok çok ev sahipliği yapmak lazım" (Ö1.) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar (n=3) gelenekle ilişkili sorunlarda geleneklerle ilgili hiçbir sorun yaşamadıklarını ve hayatlarında Avustralya kültürünün olup-olmadığını çıkaramadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Hayatımda İngiliz kültürü olup olmadığını bilmiyorum çünkü her zaman yerel öğrencilerle değil, uluslararası öğrencilerle konuşuyoruz." (Ö7.), "Geleneklerle ilgili bir problem yaşamadım hatta Avustralya' da kutlanan bazı kutlamalar hoşuma bile gidiyor. Her kes burada çok muhteşem kutlama yapıyor. Örnek olarak, 26 ocakta kutlanan Avustralya Günü en güzel kutlamalar arasında, her kes bayrakları ve renkli kıyafetleri ile dışarıya akıyor. Hep coşkulu kutlamalar." (Ö2.)"

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada literatür taramasına dayalı olarak Türkiye ve Avustralya' da öğrenim gören yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyal-kültürel ve ekonomik sorunları yedi boyutta yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; arkadaşlık ilişkileri sorunları, ekonomik sorunları, barınma ve konut yeri sorunları, ev özlemi sorunları, yemek sorunları, kılık-kıyafet sorunları, gelenek- görenek sorunlarından oluşmaktadır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin insan ilişkileri boyutunda Türkiye'deki katılımcıların çoğunluğu Türk ve akraba topluluğundan geldikleri ve halkını misafirperver buldukları için insani ilişkilerde, arkadaş bulmada pek zorluk yaşamadıkları, Avustralya'daki katılımcıların çoğunluğu ise Asya ülkelerinden geldikleri ve yerli halkın ırkçılığı ve hocalarının ayrımcılığı yüzünden pek çok zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Kendilerini yalnız hissettiğini bildiren yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin

yalnızlık hissettiklerini ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır. Due, Zambrano, Chur-Hansen, Turnbull ve Niess (2015) araştırmasında; yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları öncelikle kendi ülkesinden gelen arkadaşlarına daha sonra öğretim elemanlarına ve sonrasında da kendi ülkelerinin temsilcilerine sordukları ve bu şekilde sorunlarını giderdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Topal ve Tauscher (2020) tarafından yapılan araştırmada ise dil seviyelerini yüksek gördükleri için arkadaşları ve öğretim elemanları ile iletişim açısından sorun yaşamadıkları ve bu öğrencilerin derslerde de başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan baktığımız zaman öğretim elemanlarının, eğitsel niteliğin yanında, öğrencilerle birebir ilgilenmelerinin, öğrencinin akademik başarısını artırabileceği ve öğrencinin gelecekteki mesleki hayatında olumlu katkılar sunacağı belirtilebilir. Bu açıdan baktığımız zaman öğretim elemanlarının, eğitsel niteliğin yanında, öğrencilerle birebir ilgilenmelerinin, öğrencinin akademik başarısını artırabileceği ve öğrencinin gelecekteki mesleki hayatında olumlu katkılar sunacağı belirtilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik sorunları boyutunda Türkiye ve Avusturalya’da katılımcıların çoğunluğunun ekonomik konuda sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Açıklan, Demirel ve Önsoy (1996), Esentürk-Ercan (1998), Garabayev (2000), Ekşi, Dilmaç ve Şirin (2002), Kiroğlu, Kesten ve Elma (2010), Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş’in (2012) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca Kesten, Kiroğlu, Elma (2010) ve Güçlü (1996) tarafından yapılan çalışmalarında ekonomi konusundaki sorunların, ulaşım ve yiyecek ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Bu sorunlara karşı çözüm önerileri ise, evde yemek pişirme, uygun fiyata kiralık ev bulma, kendi ülkesinden olan insanlardan yardım almak olarak belirtilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin barınma sorunları boyutunda Türkiye ve Avusturalya’da katılımcıların çoğunluğunun barınma konusunda sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Türkiye’deki katılımcılar bu sorunları gidermek için arkadaş çevrelerinde yardım aldıklarını belirtirken Avusturalya’daki katılımcıların eğitim aldıkları ülkede arkadaş çevresi olmadığından daha fazla sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Barınma ile ilgili bu araştırma bulguları, Kavak ve Başkan (2001), Otrar ve ark.’nın (2002), Allaberdiyev (2007), Kiroğlu ve diğerlerinin (2010), Enterieva ve Sezgin’in (2016) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Barınma ile ilgili Gu ve Schweisfurth (2016) tarafından yapılan araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin barınma sorunları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Allaberdiyev (2007) ve Çöllü ve Öztürk (2010) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarına göre barınma ile ilgili sorunlar yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarını olumsuz etkilemekte, sosyal ve akademik yaşamlarında başarısız olmalarına neden olmaktadır. Kurtça (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin daha çok barınma ve ulaşım konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Barınma koşullarının öğrencinin başarısındaki rolü düşünüldüğünde, karşılaşılan sorunların dikkate alınması ve kalıcı çözüm bulunması gerektiği belirtilebilir. Bunun için derneklerin ve vakıfların barınma sorunu olan öğrencilere ulaşip, onlara kalacak yer, yurt, burs gibi imkanlar sağlana bilinir.

Yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin ev özlemi sorunlarına ilişkin konuda Türkiye’deki katılımcıların arkadaş çevreleri iyi olduğundan çok fazla ev özlemi yaşamadıkları ve az bir kitlenin yaşamış olduğu özlem duygusu ise telefonla görüntülü konuşarak ya da tatil sırasında ailelerini görmeye giderek ev özlemi sorunlarını çözmeye yönelik bulgularla ifade etmişlerdir. Bulgularımıza benzer sonuçlar Kiroğlu ve diğerleri (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada uluslararası öğrencilerin bazıları ev özlemi çektiklerini belirtmişlerdir. Türkiye’ye öğrenim için, kendi istekleriyle geldiklerinden dolayı bu özlemi bastırdıklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler ailelerini, arkadaşlarını ve ülkelerini özlediklerini belirtmişlerdir. Avusturalya’daki katılımcılar ise yine arkadaş çevrelerinin yetersizliği yüzünden ailelerini özlediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularımıza referans olarak Çöllü ve Öztürk (2010) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin yüzleştikleri

iletişim ve uyum problemleri yüzünden ev özlemi çektikleri belirlenmiştir. Bu durumda arkadaş çevresinin iyi oluşturulması her bir yabancı öğrenci için çok önemli bir konudur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yemek sorunlarına ilişkin konuda Türkiye ve Avusturalya'daki katılımcıların çoğunluğu yemek konusunda sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Bu bulgu, Musaoğlu'nun (2016) bulguları ile benzerlik göstermemektedir. Musaoğlu'nun araştırma bulgularına bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de buldukları süre içerisinde yaşadıkları en büyük 3 sorunun en çok yemek, ulaşım, trafik, kalabalık ve dil problemleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çelik'in (2013) yabancı uyruklu öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında ise genel olarak yabancı öğrencilerin Türkiye'den memnun oldukları, yemek konusunda az sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin kılık kıyafet sorununa ilişkin konuda Türkiye ve Avusturalya'daki katılımcıların çoğunluğu kılık kıyafet konusunda sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Araştırmamızda teyit olunan giyim konusu ile ilgili bulguları destekleyecek şekilde Güleç ve İnce (2013) tarafından yapılan araştırmada da, yabancı uyruklu öğrencilerin giyim konusunda sorun yaşamadığı görülmüştür. Kıroğlu (2010) tarafından yapılmış olan araştırma bulgularında ise bazı öğrenciler kendi ülkelerine ait kıyafetlerini Türkiye'de giyinemediklerini, bunun sebebinin ise çevreden kaynaklanan rahatsız edilme korkusu olduğunu belirtmişlerdir. Bulgularımızı destekleyen başka bir araştırma Güleç ve İnce (2013) tarafından yapılan araştırmada teyit olunmuştur. Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan 13 farklı ülkeye mensup 29 öğrenci ile yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Çalışma sonuçları öğrencilerin kıyafet konusunda büyük sorun yaşamadıklarını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin gelenek-görenek sorunlarına ilişkin konuda Türkiye'deki katılımcıların çoğunluğu bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtilmişlerdir. Karaoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunun geleneklerle ilgili sorun yaşanmadığı sonucuna varılmıştır. Özçetin (2013) tarafından yapılan araştırma sonucu da yabancı uyruklu öğrencilerin gelenekler konusunda sorun yaşamadıkları ve hatta buldukları ülkenin kutlamalarını beğendiklerini belirtmişler ve bulgularımızı desteklemektedirler. Ama Avusturalya'daki katılımcıların çoğunluğu ise gelenek-görenek konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada kültürel farklılığın boyutu, kültürel değerlerin karakteristiği, inançlar ve değerler bütününde uyum sürecinde etkindir. Nitekim bahsedilen değerler ölçüsünde Avustralya ile Asya güçlü bir şekilde bireysellik/kolektivizm boyutunda birbirinden ayrışır. Bu kültürel boyut, Asyalı öğrencilerin Avustralya'da öğrenme konusundaki yaklaşımlarında karşılaştığı bazı zorlukların açıklanmasında kullanılmıştır (Thomson, Russell ve Rosenthal, 2006).

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğini yükseltecek etkinliklere ve programlara katılımlarının sağlanması için cesaretlendirilmeleri ve güdülenmeleri gerekmektedir. Üniversitelerdeki Uluslararası Öğrenci Hizmetleri Merkezi, uluslararası öğrencilere genişletilmiş ve etkin kültürlerarası akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlamalı, öğrenci kulüpleri ve sosyal aktiviteler ile öğrencileri desteklemelidirler. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin hem Türkiye'de hem de Avustralya'da aldıkları eğitimde başarılı olmaları, bu ülkeleri kaldıkları sürece daha yakından tanımaları, kültürel değerleri öğrenmeleri, yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve ülkelerine döndüklerinde memnun olarak ayrılmış olmaları açısından üniversitelere ve öğretim elemanlarına önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görevlere örnek olarak öğrencilerin uyumlarını

kolaylaştıracak danışmanlık faaliyetlerine, oryantasyon programlarına daha çok dikkat edilmelidir, sınıf danışmanlarının ve yabancı öğrenci ofislerinin daha aktif çalışması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abu-Rayya, H. M. (2014). A comparative study of adaptation problems between immigrant adolescents and national adolescents in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, (39), 196-201.
- Açikkalın, A., Demirel, Ö., & Önsoy, R. (1996). Türkiye’de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları. Yayınlanmamış araştırma raporu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Allaberdiyev, P. (2007). Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye’ye yüksek öğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- An, R. ve Chiang, S. Y. (2015). International students' culture learning and cultural adaptation in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (7), 661-676.
- Bilgili, A. E. (2001). Bir ortaöğretim formatı olarak sosyal lise. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 36-38.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,13 (1), 55-66.
- Çöllü, E. F. & Öztürk Y.E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 11, 223-239.
- DEİK. (2012). Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye’nin Konumu. İstanbul. Erişim adresi: <https://www.deik.org.tr/Uploads/Uluslararası-Yükseköğretim-Hareketliliği-ve-Türkiye-Nin-Konumu-Raporu-2.Pdf>
- Due, C., Zambrano, S. C., Chur-Hansen, A., Turnbull, D., & Niess, C. (2015). Higher degree by research in a foreign country: A thematic analysis of the experiences of international students and academic supervisors. *Quality in Higher Education*, 21, 52-65.
- Enterieva, M, Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye’ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1),102-115.
- Erdoğan, İ. (1995). Karşılaştırmalı eğitim çağdaş eğitim sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 265-282.
- Esentürk-Ercan, L. (1998). Yabancı uyruklu ve Türk Üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Forbes-Mewett, H., and Nyland, C. (2013). Funding international student support services: Tension and power in the university. *Higher Education*, 65 (2), 181-192.
- Garabayev, B. (2000). Türkiye’de yüksek öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin uyum sorunları ve Türkiye ve Türklere ilişkin kalıp yargıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Gu, Q. & Schweisfurth, M. (2016). Studying abroad and coming home: the experiences of Chinese students and returnees. *A Handbook of Chinese Education, USA*.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Güleç, İ. & İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.

- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı uyruklu öğrencilerde uyma davranışı: TÖMER örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y. & Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 92 - 103.
- Kesten, A., Kiroğlu, K. ve Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (24), 65-85.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: turizm öğrencileri örneği. Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 61, 157-172.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo kültürel ve ekonomik sorunları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,- (2), 26-39.
- Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. International Higher Education, (33).
- Kurtça, B. (2020). Bartın üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 5 (1), 113-126.
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. International Journal of Psychology, 36, 251-259.
- M. A. Kireççi, H. Bacanlı, Y. Erişen, E. Karadağ, N. Çeliköz vd. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Bir Endeks Oluşturma Çalışması. Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm, 1-28.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Musaoglu, B. N. (2016). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreci. Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 12-24.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A. (2001). Türkiye'de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2), 473-506.
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özoğlu, M. ve Gür, B. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler. Ankara: SETA Yayınları.
- Philips, D., Schweisfurth, M. (2008). Comparative and international education. London: Continuum International Publishing Group.
- Reilly, A., Hickey, T., and Ryan, D. (2015). The experiences of American international students in a large Irish university. Journal of International Students, 5(1), 86-98.
- Robertson, R. (1999). Küreselleşme toplum kuramı ve küresel kültür. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Russell, J., Rosenthal, D., Thomson, G. (2009). The international student experience: Three styles of adaptation. High Education. 60, 235-249.
- Sağlam, M. (1999). Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Savic, S. (2008). Coping with stress: The perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education, 6, 145-158.
- Topal, F. Ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. Akademik İncelemeler Dergisi, 15 (1), 309-344.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler. Ankara: Eylül Yayınları.

Wang, Y., & Xiao, F. (2014). East Asian international students and psychological well-being: A systematic review. *Journal of International Students*, 4, 301-313.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

YÖK (2018). Öğrenci istatistikleri. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Socio-Cultural and Economical Problems of International Graduate Students in Turkey and Australia

Extended Abstract:

The aim of this study is to determine the socio-cultural and economical problems of international students in three different faculties (Health Sciences, Social Sciences and Science Institute) of various universities in Turkey and Australia. In that regard, following questions were directed to the participants:

1. What are the problems experienced by students in the dimension of human relations?
2. What are the problems experienced by students in the dimension economy?
3. What are the problems experienced by the students in the dimension of accommodation?
4. What are the problems experienced by the students in the dimension of homesickness?
5. What are the problems experienced by the students in the dimension of meals?
6. What are the problems experienced by the students in the dimension of dressing?
7. What are the problems experienced by the students in the dimension of traditions?

In order to identify problems faced by foreign graduate students studying in Turkey and Australia the phenomenology design, one of the qualitative research methods designs, was used in this study. Phenomenology is the conscious experience of people's own living worlds; that is, all understanding of human life comes from sensory experiences of phenomena and personal interpretations of these experiences. The sample of the study included twenty seven international students who were attending health, social and life sciences of the university in Turkey and Australia in 2016-2017 academic year. In the formation of the study group, the maximum diversity sampling was chosen from purposeful sampling methods in determining the foreign graduate students in both countries. In this study to show socio-cultural and economical problems of international students more clearly, 27 students from different departments were interviewed. The data were collected by a semi-structured interview form developed by the researchers. Considering the fact that international students may have language proficiency problems, questions were asked with simple language and students' responses were waited patiently. Interviews lasted about 25-30 minutes and were recorded by the use of tape recorder. Twenty seven participants from different foreign countries were coded as S1, S2... S27.

Descriptive analysis -one of the qualitative data analysis techniques- was used in the analysis of the opinions of international students related to socio-cultural and economical problems. For descriptive analysis, transcribing was made and then data were coded. After analyzing, paraphrasing and coding the data, draft was created under themes and categories. Relations between themes and categories were determined, arranged and interpreted in accordance with the purpose of the study.

To this end, socio-cultural and economic problems were analyzed under such headings; human relations, economic problems, housing, homesickness, food, clothing, and local customs. The study sample included 15 international students (Afghanistan, Ethiopia, Palestine, Iran, Kyrgyzstan, Niger, Pakistan, Somalia, Syria, Turkmenistan, Yemen, Tuva, Raura, Mauritania, Kyrgyzstan) from Turkey and

12 international students China, Vietnam, Japan, India, Pakistan, Thailand and Endenozo) from Australia . While purposive sampling technique was used in the study, in the analysis of the opinions of international students descriptive analysis was utilised.

Numerous factors indicate that socio-cultural and economics problems of international students were present after literature review produced in both countries. To prove this finding in practicum, survey section of this study, aimed that international students, who study at Ondokuz Mayıs University and Queensland University, have been interviewed to identify their socio-cultural and economic problems. In this study, it was determined that participants did not face any prejudice or exclusion in Turkey because Turkish culture shows similarities with their own cultures, but in Australia participants faced many problems as a language proficiency and did not communicate with local people. Economical problem was found as the most common one among the problems of international students. Solutions to these problems are stated as cooking at home, finding rental houses at affordable prices and getting help from people in their own country. Foreign students of the housing problems of the majority of respondents in Turkey and Australia are reported to have trouble shelter. Participants in Turkey have said that they get help from friends to resolve these problems, but Participants in Australia have said that they have friends in this country because of this they have many problems to find cheaper houses or dorms. Opinions of international students regarding foods in Turkish culture varied. Most of the students expressed that they had difficulty in getting accustomed to foods when they first came to Turkey but they got used to Turkish foods over time, but in Australia have said that they have no problems about food. Most of the international students had experienced homesickness and they missed their families and friends in Turkey and Australia. Most of the international students had not experienced any important problem concerning clothing but some students expressed that they had been disturbed by the others due to their clothing style. In Turkey because of the cultural similarity, nearly all of the international students did not experience any problem concerning traditions, but the majority of the participants in Australia stated that they had difficulty in tradition. In another study, the extent of cultural difference is the factor in the adaptation process of the characteristics of cultural values, beliefs and values. To sum up students' leading problems were identified as financial; school tuitions, food, transportation, language and accommodation.

Key Words: *International students, Socio-cultural problems, Economic problems, High education, Socio cultural adaptation*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.681971

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 22-44

Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Okul Şarkılarının İncelenmesi

Ersan ÇİFTÇİ¹, Siyar KÖKSAL²

Makalenin Geliş Tarihi: 03.02.2020

Yayına Kabul Tarihi: 24.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmada, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı komisyonu tarafından hazırlanan ve aynı kurum tarafından basılan ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan eserler tür, ritmik yapı, ezgisel yapı, ses aralığı ve şarkı öğretimi yaklaşımı yönlerinden incelenmiştir. İncelemede, okul şarkıları, Excel programı yardımıyla tür, ritmik yapı, ezgisel yapı, ses aralığı ve şarkı öğretimi yaklaşımı açısından yüzde ve frekans kullanılarak sınıflandırılmıştır. 2018 yılı müzik ders kitaplarında Halk ezgileri, okul şarkıları, klasik Türk sanat müziği, pop müzik ve dini müzik türlerinde eserlere rastlanılmış; ayrıca ritmik yapı yönünden yapılan incelemelerde 4/4'lük ve 9/8'lik ritmik yapının yüksek frekanslarda çıktığı görülmüştür. Bunun dışında makamsal eserlerin tonal eserlerden sayıca fazla olduğu da tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada 2018 yılında basılan müzik dersi kitapları, 2006 ve 2013 yıllarında basılan müzik ders kitaplarıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda 2006 ve 2013 yılında basılan kitaplarda 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar olan süreçte halk müziği, klasik TSM, marş, okul şarkısı ve pop müzik türlerinde eserler olduğu görülmüştür. 2006 ve 2013 yıllarında basılan müzik ders kitaplarının tür yönünden kısıtlı olduğu ama 2018 yılında basılan müzik ders kitaplarında dini müzik türünün eklendiği ve eser sayısının büyük oran arttırıldığı görülmüştür. Ritmik yapı yönünden incelendiğinde 2018 yılın basılan müzik ders kitaplarına 10/8, 12/8, 10/16, karma ritim ve serbest ölçü gibi karmaşık ritmik yapıdaki eserlerin eklendiği, ezgisel yapı yönünden 2006 müzik ders kitabındaki makamsal ve tonal eserlerin yarı yarıya dağıldığı, 2013 ve 2018 müzik ders kitaplarında ise makamsal eserlerin sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda müzik ders kitaplarında yerelden evrensel ve kolaydan zora bir bakış açısıyla hazırlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Müzik Eğitimi, Okul Şarkıları, Ders Kitabı

GİRİŞ

Eğitimin, toplumsal kültürün nesillerden nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Sanat derslerinin hem atalarımızdan kalan kültürü hem de evrensel değerleri aktarmada büyük bir rolü olduğu gibi; var olan kültürü geliştirmede de önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitimin, bireyin kültürel düzeyini geliştirmede önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Demirel'e (2003, s. 24) göre, "eğitim, kültürlemenin planlı ve amaçlı olarak yapılan kısmıdır". Bu bağlamda eğitim ortamlarının ve ders müfredatlarının öğrencilere ortak kültürün

¹ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, ersanfarmer@gmail.com, 0000-0001-9889-3037

² Müzik Öğretmeni (MEB), İnönü Üniversitesi, koksalsiyar@gmail.com, 0000-0001-7735-2918

Çiftçi E., Köksal S. (2020). Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 22-44. DOI: 10.7822/omuefd.681971

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 22-44.

aktarılabilecekleri ve yeri geldiğinde geliştirebilecekleri şekilde düzenlenmesi büyük önem arz edecektir.

Uçan'a (2004, s.24) göre "Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliğini kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak, en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden biridir. Müzik eğitimi ise, çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur."

"İlköğretim eğitim programında yer alan müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler çocuğun en önemli toplumsal ihtiyaçlarındandır. Bu dersler sayesinde çocuk, sosyal davranışları, geçimli bir insan olmayı, görgü kurallarını, başkalarının haklarına saygı duymayı, paylaşmayı ve sabırlı olmayı öğrenir" (Sökezoğlu, 2010, s.39). Kültürün aktarılmasının bir toplumsal ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde milli eğitim müfredatında yer alan sanatsal ve devinişsel derslerin bu ihtiyacı karşıladığı düşünülmektedir.

Milli eğitim müfredatında ulusal kültürün ve tarihin aktarıldığı birçok dersin olduğu, müzik derslerinin ise bu kültürün aktarılmasında ve öğretilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Halk türküleriyle ve okul şarkılarıyla ulusal kültürümüzün öğretimi gerçekleştirirken marşlarla da ulusal bilincin oluşturulacağı düşünülmektedir.

Okul Şarkıları ve Türleri

"Genel müzik eğitiminin boyutlarından olan ses eğitiminin temel etkinliklerinden biri şarkı söyleme (öğretimi) dir. Bu öğretimin temel malzemesini de okul şarkıları oluşturmaktadır" (Şaktanlı ve Bilgin, 2010, s. 24).

Okul şarkıları T.D.K'ya (1981, s.110) göre eğitsel amaçla bestelenmiş ya da okul müziği özelliği taşıyan tek sesli ya da çoksusli, eşlikli veya eşiksiz şarkılardır. Aynı şekilde Sun ve Seyrek (2002, s.26) sözleri ve ezgisiyle çocuklar için yaratılmış olan şarkıların "çocuk şarkısı" olduğunu; bu şarkıların anonim şarkılardan ya da çeşitli halk müziklerinden oluştuğu gibi yerli ve yabancı besteciler tarafından da oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Güler'e (2009, s.22) göre ilköğretim düzeyinde kazandırılması gereken milli öğeler, manevi değerler toplumsal kurallar, müzik terimleri ve müzik eğitiminin tüm boyutları şarkı da odaklaşmaktadır. Bu bağlamda genel müzik eğitiminde, müziksel kazanımların pekiştirildiği, öğrencilerin seslerini nasıl kullanmaları gerektiğinin öğretildiği, disiplinler arası yaklaşımlardan yola çıkılarak çeşitli değerlerin kazandırıldığı, müzik eğitiminin uygulamadan kurama ilkesi ışığında teorik bilgilerin öğretiminin gerçekleştiği ve aynı zamanda müzik eğitiminin tüm boyutlarıyla uygulandığı en önemli unsurun okul şarkıları olduğu düşünülebilir.

"Okullarımızda söylenen şarkılar oldukça geniş kapsamlı olup değişik özellikteki parçalardan oluşmaktadır. Örneğin: Halk türkülerimiz, halk türküleri niteliğinde yazılmış şarkılar, batıdan aktarma ya da öykünme çocuk, gençlik ve halk şarkıları ile bunların yanında büyük sanat yapıtlarından düzenlenmiş parçalar okul şarkısı olarak söylenmektedir" (Zuckmayer, Cangal, Atalay, 1975, s.34; akt. Bilgin ve Şaktanlı, 2010, s.24).

Sun ve Seyrek (1993, s.26) ülkemizde müzik eğitiminde kullanılan okul şarkılarını dört gruba ayırmışlardır. Bunlar;

1. Aktarma Şarkılar,
2. Öykünme Şarkılar,

3. Anonim Şarkılar (Tekerleme, Saymaca, Ninni, Halk Türküleri),

4. Türk Okul Şarkılarıdır.

Sun ve Seyrek (1993, s.26) aktarma şarkıları; yabancı toplumlara ait halk ezgilerinin veya yabancı besteciler tarafından bestelenmiş olan okul müziği ezgilerinin Türkçe sözler yazılarak okul şarkısı dağarcığına eklenmesiyle oluşturulan okul şarkıları olduğunu, aynı zamanda ülkemizdeki aktarma şarkıların genellikle Avrupa kökenli olduğunu belirtmişlerdir. Sağer (2002, s.8) Aktarma şarkıların yabancı kökenli bir bestenin altına Türkçe sözler yazılarak ortaya çıkan şarkının tüm okullarda kullanılarak Türk okul müziği repertuarına aktarıldığını belirterek uygulama yolunu açıklamıştır.

Öykünme şarkılar Sun ve Seyrek'e (1993, s.26) göre Türk okul müziği bestecilerinin, batı müziğinin ezgisel ve ritmik yapısını ilham alarak, batı toplumunun beğenisine ve estetik anlayışına özenerek besteledikleri okul şarkılarıdır. Fakat Türk toplumunun öykünme okul şarkılarına yapı ve kökeni itibariyle yabancı kaldığını belirtmişlerdir.

Ulusal kültürümüzün önemli öğeleri anonim şarkılardır. Sun ve Seyrek (1993, s.26) anonim şarkıları; halk kültürünün parçaları olan tekerlemeler, saymacalar, ninniler ve halk türküleri olarak tanımlamış, tekerleme ve saymacaların oyun çağındaki çocuklar tarafından yaratılan çocuk folkloru ürünü olduğunu; Ninnilerin annelerimiz tarafından yaratılan ve çocukları uyutmak için söylenen ezgilerden oluştuğunu; halk ezgilerinin ise halk tarafından yaratılan ve zamanla halkın beğenisinden geçerek yine halka mal olan, ritmik ve ezgisel açıdan bölgeden bölgeye farklılık gösteren horon, zeybek, halay, karşılama gibi türleri olduğunu ve halk tarafından türkü olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Müzik eğitiminin ulusal kültürü aktarmada bir araç olduğu düşünüldüğünde anonim şarkıların okul müziği repertuarında çok önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Sağer'e (2002, s.9) göre halk türkülerine okul müziği repertuarında uzun süre yer verilmemiş, öğretmenlerin ve yöneticilerin çabası sonucunda okul müziği repertuarına alınmıştır.

Sun ve Seyrek'e (1993, s.26) göre Türk okul şarkıları; Türk bestecilerinin, halk müziğinin ezgisel ve ritmik yapısından etkilenerak Türk halkının estetik ve beğeni anlayışına uygun olarak bestelediği özgün okul şarkılarıdır.

Sun ve Seyrek'e (1993, s.26) göre halk türküleri 1969 yılından itibaren müzik eğitiminde kullanılmaya başlanmış, Sağer'e (2002, s.9) göre ise Türk okul şarkıları Türk bestecileri tarafından 1966 yılından itibaren yaratılmaya başlanmıştır. Aktaş (2008, s.14) Sun ve Seyrek'in yaptığı gruplamaya göre okul şarkıları repertuarında aktarma ve öykünme şarkıların egemen olduğunu belirtmiştir.

Okul Şarkılarının Özellikleri

Okul şarkılarının, hitap ettiği kitlenin gelişimsel ve psikolojik özellikleri bakımından bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul şarkıları bestelenirken veya bestelenmiş olan bir eserin okul şarkısı repertuarına kabul edilmesi aşamasında bir takım özelliklerin göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

“Okul şarkıları kitapları dağarcığına önemli katkı sağlamış olan Muammer Sun, Hilmi Seyrek, Erdem Gedikli ve İsa Çoşkuner'in İlköğretim okulları müzik derslerinde öğretilen okul şarkılarının özellikleri ile ilgili görüşleri şöyledir;

1. Müzik dersi toplu yapılan bir ders olması sebebiyle öğretilecek okul şarkılarının toplu söylenebilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
2. Okul şarkılarının seçimi yapılırken şarkıların radyo ve televizyon gibi yayın organları tarafından yayınlanmakta olmasına dikkat edilerek, bu gibi yayınlarda yer alan okul şarkıları radyo ve televizyondan kaydedilerek öğrencilere dinletilebilmelidir.

3. Seçilen okul şarkılarının sözleri kolay anlaşılmasının yanında sevimli olmalı ve ayrıca sözleri ilgi çekici olmalıdır.
4. Okul şarkısının öğretildiği öğrenci grubunun yaşları, yetenekleri ve müzik eğitim seviyeleri öğrenilen okul şarkısıyla paralellik göstermelidir.
5. Okul şarkılarının sözleri terbiyeye, çocuk zevk ve psikolojisine uygun olmalı, aynı zamanda öğretici (didaktik) olmalıdır.
6. Okul şarkılarının melodileri orijinal sanat değeri taşınmalıdır.
7. Okul şarkıları; ömür boyunca tekrarlanacak olan tarihi ve milli marşlar bakımından da öğretici olmalıdır.
8. Okul şarkıları sayesinde öğrenciler kendilerini gösterme imkânı bulmalı ve özgüven duysunu kazanmalıdır.

Bu maddelere ek olarak şunlar da söylenebilmektedir;

9. İlköğretim okullarındaki müzik derslerinde öğretilen okul şarkıları dağarcığında solo kısımlı şarkılara da yer verilmelidir.
10. Okul şarkıları öğretilirken çevre faktörü de göz önünde bulundurulmalıdır.
11. Öğretilen okul şarkılarının eşlikli olmasına dikkat edilmeli, eşlik yapılabilmesi için okul şarkılarının seviyesi düşürülmemelidir” (Aktaş 2008, s.4).

Çocukların Ses Özellikleri

İlkokul ve ortaokul kademelerinde yer alan çocukların ses özelliklerine baktığımızda kız ve erkek seslerinin birbirine yakın ses renklerinde olduğu görülmektedir. Bu durumun ses karakterlerinin tam olarak belli olmaya başladığı ergenlik dönemine kadar devam ettiği bilinmektedir.

Sun ve Seyrek'e (1993) göre çocuk sesleri erkek ve kız sesleri olarak ayrı ayrı düşünülmemelidir. Ergenlik çağından önce erkek ve kız çocukların ses renkleri ince kadın sesini andıran özellikler taşımaktadır. Yönetken (1952) çocukluk çağını ses gelişimi bakımından üç döneme ayırmıştır. Birinci dönem olan 0 - 6 yaş aralığındaki çocuklar üçlü, dörtlü veya beşli ses aralıklarına, ikinci dönem olan 6 - 9 yaş aralığındaki çocuklar beşli ve altılı ses aralıklarına, üçüncü dönem olan 9 - 13 yaş aralığındaki çocuklar ise bir oktav veya bir oktavdan fazla aralıktaki seslere ulaşabilmektedirler.

Yiğit (2006, s. 780) 8 - 12 yaş arasındaki çocukların ses aralıklarını incelediği çalışmasında; 8 yaşındaki çocukların ses aralıklarının Do1 - La1, Do1 - Do2, Si - Do2, Si Bemol - Do2 aralığında olduğunu; 9 yaşındaki çocukların ses aralığını ise; Do1 - La1, Do1 - Si1, Do1 - Do Diyez2, Do1 - Do2, Do1 - Re2 aralıklarında olabileceğini tespit etmiştir. 10 yaşındaki çocukların ses aralıklarının Do1 - Mi2 ve Re1 - Si1 aralıklarında olabileceğini belirtirken 11 yaşındaki çocukların ses aralıklarının Si Bemol - Fa2, Si - Re2, Do - Fa2 aralıklarında olduğunu, 12 yaşındaki çocukların ses aralıklarının Si Bemol - Do2, Si Bemol - Mi2 aralıklarında olabileceğini belirtmiştir.

Baş (2017, s.13) Lunchsinger ve Arnold'un 8 - 12 yaş aralığındaki çocukların ses aralıklarını incelediğini; inceleme neticesinde 8 yaş çocuklarının ses aralıklarının Si - Do2, Si - Re2 Aralığında, 9 yaş çocuklarının ses aralıklarının Si Bemol - Re2 aralığında, 10 yaş çocuklarının ses aralıklarının Si Bemol - Mi Bemol2, Si b - Mi Bemol aralığında, 11 yaş çocuklarının La - Mi Bemol2, La - Mi2 aralığında, 12 yaş çocuklarının ise La - Re2, Si - Re2, La - Fa, Si - Fa aralıklarında olduğunu belirtmiştir.

Çocukların ses sınırları (aralıkları) düşünüldüğünde okul şarkıları için seçilecek olan eserlerin bu ses aralıklarına uygun olarak seçilmesi veya eserlerin çocukların ses aralıklarına göre transpoze edilmesi gerekmektedir.

Şarkı Öğretiminde Yaklaşımlar

“Çocuklara bir şarkıyı sözleri, ezgisi ve tartımıyla doğru olarak öğretmeye şarkı öğretimi denir” (Sun ve Seyrek, 2002, s.49). Müzik dersinde uygulanan iki tür şarkı öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar kulaktan öğretim yöntemi ve notayla öğretim yöntemi olarak müzik dersi sistemimizde yer almaktadır.

“Kulaktan öğretim’ temelde yansımalarla yapılır. Çocukların şarkıyı dinleyerek ve yineleyerek öğrenmeleri esasıyla uygulanır” (Değer ve Aytepe, 2009, s.178). Seslerin yansımaları şeklinde uygulanan bu yöntem, notayla öğretimin yapılmadığı ya da yapılamadığı durumlarda başvurulan bir yöntemdir. Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin sıklıkla başvurduğu bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu yöntem, öğretmenin öğretilecek şarkıyı baştan sona okumasıyla başlar, sonra öğretmen şarkıyı kesitlere ayırarak önce kendisi okur ve sonra okuduğu kesiti öğrencilerden yenilemesini ister. Her kesit öğretildikten sonra önceki kesitlere dönülerek kalınan yere kadar şarkı pekiştirilir. Şarkının kesitlerle öğrenimi tamamlandıktan sonra öğretmen parçayı baştan sona birkaç kez okutabilir. Öğretmenin çalgısıyla ya da bir eşlik çalgısıyla parçaya eşlik etmesi, çocukların ezgiyi daha iyi anlamaları noktasında faydalı olacaktır.

Şarkı öğretim yaklaşımlarından biri de notayla öğretim yöntemidir. Bu yöntemde renkler, harfler, sayılar kullanılarak öğrencinin notaları tanıması sağlanmalıdır. Nota eğitimi uzun süren bir eğitim süreci olduğu düşünüldüğünde sarmal bir eğitim modeli yapısında ve sesleri tam anlamıyla vermesi adına tuşlu bir çalgı yardımıyla yapılması, öğrencinin hem sürekli tekrar yapıp kalıcı şekilde notaları öğrenmesi açısından hem de sesleri tanıması adına faydalı olacaktır.

“Notayla öğretim notaları do, re, mi gibi heceler veya C, D, E gibi harflerle eşleştirerek okuma yoludur. Notayla öğretimin daha ileri düzeylerinde, dizinin yapısı, içindeki dereceler, aralık vs. düşünülerek okuma hedeflenir. Ancak bu hedeflere ulaşabilmek için temel düzeyde bir solfej öğrenimi gereklidir” (Değer ve Aytepe, 2009, s.178).

Sonsel (2013, s.15) şarkı öğretiminin yöntemine bakılmaksızın piyano destekli veya çalgı eşlikli yapılan şarkı öğretiminin, çocukların temiz bir entonasyona sahip olmaları ve öğrenmenin kalıcılığı adına önemli olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sistemimizde yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği 2006 yılında müzik ders kitapları yenilenmiş benzer şekilde 2013 yılında 12 yıllık kesintisiz eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte müzik ders kitaplarında içerik olarak değişiklikler olduğu görülmüştür. 2018 yılında ise müzik ders kitapları revize edilmiş hem içeriğindeki okul şarkıları hem de öğretilecek konularda değişiklik olduğu görülmüştür.

Yapılandırmacı eğitime geçtiğimiz 2006 yılından itibaren müzik ders kitaplarındaki okul şarkılarının incelendiği çalışmalarda; okul şarkılarının repertuar durumu ve öğrenciye uygunluğu konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmüştür.

Aktaş (2008, s.68) 2006 yılı müzik ders kitaplarındaki şarkıların öğrenciye uygunluğunu nicelediği çalışmasında, ikinci kademe (6 - 8) okul şarkılarının yeterince önemsenmediği, okul şarkılarının öğrencilerin gelişim düzeyine zıt düşen özelliklere sahip olduğu, müzik ders kitaplarındaki şarkıların titizlikle seçilmediği, yedinci ve sekizinci sınıflarda aynı şarkıların olduğu ve bu durumda ses sınırı, dil gelişimi, müzik bilgisi, hazırbulunuşluk düzeyi gibi farklılıkların göz ardı edilmesiyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca okul şarkılarının konuları konusunda kısır kaldığı, öğrencilerin okul şarkılarına çalgılarıyla eşlik edemediği, bunun nedenini ise okullarda blok flüt çalgısının kullanıldığı ve blok flüt ’ün ses sınırlarına uymayan şarkıların müzik dersi programında yer aldığı sonuçlarına da ulaşmıştır.

Güler (2009, s.51) 2006 yılı müzik ders kitaplarındaki Türk müziği okul şarkılarına yönelik çalışmasında; öğrencilerin batı kaynaklı okul şarkılarını kendi kültürlerinde yer alan öğeleri bulamadıklarından

dolayı beğenmedikleri ve öğrenmede zorlandıkları bu nedenle de derse olan ilgilerinin azaldığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin kendi çabalarıyla TRT repertuarından elde ettiği ve çocukların gelişim dönemine uygun olan şarkıların, türkülerin ve Türk okul şarkılarının şarkı öğretiminde kullandıklarını belirtmiştir.

2006 yılında hazırlanan müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının özensizce seçildiği şarkıların öğrenciye göre seçilemediği gibi aynı şarkının başka sınıf seviyelerinde de öğretildiği görülmektedir. Bu durumun eğitimin “öğrenciye görelilik” ilkesine aykırı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde 2006 yılı müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarında eğitimin “yakından uzağa” ve “çevreden evrene” ilkelerinin de göz adı edildiği görülebilir.

Uluçay (2012, s.351) 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan batı müziği tonundaki şarkılarla Türk müziği makamındaki şarkıların dengeli bir şekilde dağıtıldığı, aksak ritimli şarkıların düşük düzeyde olduğu, yer alan şarkıların çoğunun anonim olduğu, batı tonlarında en çok majör tonların Türk müziğinde ise en çok Hüseyini dizisinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Her sınıf düzeyi için öğrencilerin gelişiminde farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda okul şarkılarının incelenmesi noktasında her sınıfın şarkı repertuarının ayrı ayrı incelenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca 2018 yılında basılan müzik ders kitaplarının, diğer yıllarda basılan müzik ders kitaplarına göre nasıl değişiklikler olduğunun tespit edilmesi ve bu değişikliklerin genel bir çerçevede görülmesinin öneminden yola çıkılarak müzik ders kitaplarındaki okul şarkılarının tür, ölçü, ritmik ve ezgisel yapı, ses aralığı, konu, besteci ve kökeni gibi değişkenlere göre sınıflandırılarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Yukarıda anlatılanlar ışığında araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin tür, ritmik ve ezgisel yapıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu temel problemi kapsamında aşağıda yer alan alt problemlerin cevapları aranacaktır.

Alt Problemler

1. Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının tür yönünden oluşumu nasıldır?
2. Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ritmik yapısı nasıldır?
3. Ortaokul müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının tonal veya modal (Makamsal) durumuna göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ses genişliğine göre dağılımı nasıldır?
5. Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının öğretim yöntemleri açısından dağılımı nasıldır?
6. 2006 - 2013 - 2018 yıllarında basılmış olan müzik kitaplarında tür, ritmik yapı ve ezgisel yapı yönünden benzerlik ve farklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul şarkılarının müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple şarkıları doğru tanımanın ve doğru sınıflandırmanın, öğretimde kolaylık sağlayacağı ve repertuar seçimini kolaylaştıracağı gibi, müzik ders kitaplarındaki okul şarkıları repertuarında ki eksiklikleri görmemize olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

2006, 2013 ve 2018 yıllarında üç kez değiştirilen müzik ders kitaplarına yönelik çalışmaların 2006 yılında basılan müzik ders kitaplarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Aktaş (2008) müzik kitaplarındaki şarkıların öğrenciye uygunluğunu, Güler (2009) ise Türk müziği okul şarkılarının şarkı öğretimindeki yerini ortaya çıkartmaya çalışmıştır. Her iki çalışmada da öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

Uluçay (2012) ise ilköğretim düzeyindeki okul şarkılarını altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir bütün olarak ele alıp; ezgisel yapı, ritmik yapı, konu, besteci ve tür olarak sınıflandırdığı görülmüştür. Ayrıca 2013 yılında değişen müzik ders kitabı ile ilgili literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2018 yılında değişen müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının çeşitli değişkenler açısından sınıflandırılıp 2006 ve 2013 yıllarına göre farkların neler olduğunun tespit edilmesi yönünde bir çalışmanın ihtiyaç olduğu, ayrıca sınıflandırmanın öğrencilerin gelişim dönemi düşünülerek her sınıf seviyesinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında baskısı yapılan 5. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkıları tür, ritmik yapı, ezgisel yapı ve ses aralığı yönlerinden incelenmesi, ayrıca 2006 ve 2013 yıllarında basılmış olan müzik ders kitaplarıyla karşılaştırılarak içeriğinde yer alan şarkılarda tür, ritmik yapı, ezgisel yapı gibi yönlerden farkların ve değişimlerin tespiti amaçlanmıştır.

Araştırma, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden revize edilen müzik ders kitabında yer alan şarkıların türlerinin, ritmik ve ezgisel yapılarının, ses aralıklarının tespit edilmesi, 2006 ve 2013 yıllarında basılmış olan müzik ders kitaplarında yer alan eserlerle karşılaştırılıp 2006'dan 2018'e kadar kitapta yer alan eserlerde nasıl değişimlerin yaşandığının tespit edilmesi açısından önemli görüldüğü gibi, ilerleyen dönemlerde okul şarkılarıyla ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutması ve kaynak olması açısından da önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma; içerik analizi ve belge tarama modellerine dayalı betimsel bir araştırmadır. Büyüköztürk (2014, s.22) betimsel araştırmayı, verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlandığı araştırmalar olarak tanımlamıştır. Araştırmada belge tarama yöntemiyle 2006,2013 ve 2018 yıllarında basılmış olan müzik ders kitaplarındaki okul şarkılarına içerik analizi uygulanarak tür, ritim yapı, ezgisel yapılarına göre sınıflandırılırken sadece 2018 yılında basılan müzik dersi kitabındaki okul şarkıları öğretim yöntemine ve ses aralıklarına göre sınıflandırılmış frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bunlar dışında 2006 ve 2013 yıllarında basılmış olan müzik ders kitaplarında yer alan şarkılarla karşılaştırmalar yapılmış, 2006 yılından 2018 yılına kadar müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin tür, ritmik yapı ve ezgisel yapı yönlerinden nasıl değişiklikler yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2006, 2013 ve 2018 yıllarında basılmış olan 5. 6. 7. ve 8. Sınıf müzik ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada ilk etapta 2018 yılında basılan müzik ders kitabındaki şarkılar sınıf bazında incelendiği için beşinci sınıftan 23, altıncı sınıftan 35, yedinci sınıftan 41, sekizinci sınıftan ise 55 şarkı oluşturmaktadır. 2018 yılında basılan müzik ders kitaplarındaki okul şarkılarıyla karşılaştırma yapılabilmesi için 2006 ve 2013 yıllarında basılan 5. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitapları da çalışma grubuna dâhil edilmiştir. 2010 yılından basılmış olan dört kitaptan toplam 63 şarkıyla ve 2013 yılında basılmış olan dört sınıftan toplam 98 şarkıyla çalışma grubu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri 2006, 2013 ve 2018 yıllarında basılan 5. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarıdır. 2018 yılında basılan 5. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkıları tür, ritmik yapı, ezgisel yapı, öğretim yöntemi kategorilerine göre sınıflandırılmış, Excel programı yardımıyla nicel verilere dönüştürülerek yüzde ve frekans olarak yorumlanmıştır. Aynı şekilde 2006 ve 2013 yıllarında basılan 5. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkıları da sınıflandırılıp nicel verilerle ifade edilerek 2018 müzik ders kitaplarındaki şarkılarla karşılaştırılmıştır.

Araştırmada 2018 yılındaki müzik ders kitaplarındaki okul şarkılarının nicelik durumu ortaya çıkartılarak, 2006 ve 2013 yılı ders kitaplarında yer alan okul şarkıların nicelik durumlarıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının tür yönünden oluşumu nasıldır?” alt problemine yönelik aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Tablo 1.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin türleri.

Şarkı Türü	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Halk Türküsü	10	%43,48	10	%28,57	19	%46,34	26	%47,27
Dini Müzik	-	-	1	%2,86	3	%7,32	1	%1,82
Klasik TSM	1	%4,35	3	%8,57	4	%9,76	13	%23,64
Marş	2	%8,70	3	%8,57	4	%9,76	7	%12,73
Okul Şarkısı	9	%39,13	18	%51,43	7	%17,07	7	%12,73
Pop Müzik	1	%4,35	-	-	4	%9,76	1	%1,82
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. sınıf müzik ders kitabında halk türküsü, klasik Türk sanat müziği (TSM), marş, okul şarkısı ve pop müzik türünden eserler yer alırken, 6. Sınıf müzik ders kitabında pop müzik türünden eserler olmadığı onun yerine dini müzik türünden eserlerin olduğu görülmüştür. Ayrıca 7. ve 8. sınıf müzik ders kitabında halk türküsü, dini müzik, klasik TSM, marş, okul şarkısı ve pop müzik türlerinden eserler olduğu görülmüştür.

5. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserler tür olarak incelendiğinde; %43,48’lik (f=10) kısmının halk türkülerinden oluştuğu, halk türkülerini %39,13 (f=9) ile okul şarkılarının takip ettiği görülmektedir. Marşların oranının %8,70 (f=2) olduğu ve %4,35’erlik (f=1) kısmının ise klasik TSM pop müzik eserleri olduğu görülmektedir.

6. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserler tür olarak incelendiğinde; bu eserlerin %51,43’ünün (f=18) okul şarkısı olduğu, %28,57’sinin (f=10) halk türküsü olduğu görülmektedir. Klasik TSM ve marş türünden eserlerin %8,57’lik (f=3) kısımları oluşturduğu, kalan %2,86’sının (f=1) ise dini müzik türünde olduğu görülmüştür.

7. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserler tür olarak incelendiğinde; bu eserlerin %46,34’ünün (f=19) Halk Türküsü olduğu, %17,7’sinin (f=7) ise okul Şarkısı olduğu görülmüştür. Klasik TSM, marş ve pop müzik türlerindeki eserlerin %9,76’şarlık (f=4) orana sahip olduğu görülmüş, dini müzik türündeki eserlerin kitaptaki oranının %7,32 (f=3) olduğu tespit edilmiştir.

8. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserler tür olarak incelendiğinde; eserlerin %47,27’sinin (f=26) halk türküsü olduğu, %23,64’ünün (f=13) Klasik TSM türünde eserler olduğu görülmektedir. %12,73’erlik (f=7) oranlarda marş ve okul şarkısı olduğu, dini müzik ve pop müzik türlerinde ise birer eser olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin tür bakımından genel analizi

Tür	Frekans (f)	Yüzde (%)
Halk Türküsü	66	%42,58
Dini Müzik	5	%3,23
Klasik TSM	21	%13,55
Marş	16	%10,32

Okul Şarkısı	41	%26,45
Pop Müzik	6	%3,87
Toplam	155	%100

5. sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm kitapları tür yönünden incelediğimizde repertuarda toplam 155 eser olduğu görülmüştür. En yüksek frekansa sahip olan türün halk türküleri olduğu ve %42,58'lik (f=66) yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Ortaokul müzik dersi repertuarında yer alan eserlerin %26,45'ini (f=41) okul Şarkıları, %13,55'ini (f=21) klasik TSM eserleri, %10,32'sini (f=16) marşlar, %3,87'sini (f=6) pop müzik eserleri oluştururken, %3,23'ünü (f=5) dini müzikler oluşturmaktadır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ritmik yapısı nasıldır?" alt problemine yönelik aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Tablo 3.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ritmik yapısı.

Ritmik Yapı	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2/4	9	%39,13	5	%14,29	6	%14,63	10	%18,18
3/4	2	%8,70	-	-	2	%4,88	3	%5,45
4/4	3	%13,04	21	%60	18	%43,90	18	%32,73
6/4	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
9/4	-	-	2	%5,71	-	-	-	-
5/8	2	%8,70	2	%5,71	2	%4,88	1	%1,82
6/8	1	%4,35	1	%2,86	-	-	6	%10,91
7/8	2	%8,70	-	-	1	%2,44	-	-
8/8	-	-	-	-	1	%2,44	5	9,09
9/8	3	%13,04	2	%5,71	2	%4,88	11	%20
9/8 - 5/8	-	-	1	%2,86	-	-	-	-
10/8	1	%4,35	-	-	5	%12,20	-	-
10/8 - 13/8	-	-	-	-	1	%2,44	1	%1,82
12/8	-	-	1	%2,86	-	-	-	-
10/16	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
Serbest Ölçü	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. sınıf ders kitabında yer alan 23 eserlerin ritmik yapısı incelendiğinde 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 6/8, 7/8, 9/8 ve 10/8'lik olduğu görülmüştür. 6. sınıf müzik ders kitabında yer alan 35 eserlerin ritmik yapıları incelendiğinde 2/4, 4/4, 5/8, 6/8, 9/4, 9/8, 9/8 - 5/8 (Karma Ritim) ve 12/8'lik olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf müzik ders kitabında yer alan 41 eserlerin ritmik yapıları incelendiğinde 2/4, 3/4, 4/4, 6/4, 5/8, 7/8, 8/8, 9/8, 10/8, 10/8 - 13/8 (Karma Ritim), 10/16 ve Serbest ölçüde olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin ritmik yapıları incelendiğinde; 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 6/8, 8/8, 9/8 ve 10/8 - 13/8 olduğu tespit edilmiştir.

5. sınıf ders kitabında yer alan eserlerin ritmik yapılarına bakıldığında, %39,13'ünün (f=9) 2/4'lük yapıda olduğu görülmüştür. %13,04'erlik (f=3) kısımlarının 4/4'lük ve 9/8'lik ritmik yapıda olduğu, %8,70'erlik (f=2) kısımlarını ise 3/4'lük, 5/8'lik ve 7/8'lik eserin oluşturduğu tespit edilmiştir. 6/8 ve 10/8'lik ritmik yapıdaki eserlerin %4,35'lik (f=1) kısmı oluşturduğu görülmüştür.

6. sınıf ders kitabında yer alan eserlerin ritmik yapılarına bakıldığında; %60'ının (f=21) 4/4'lük yapıda olduğu görülmüştür. %14,29 (f=5) oranında 2/4'lük ritmik yapıda eserler olduğu tespit edilmiştir. %5,71'erlik (f=2) kısımları 5/8, 9/8 ve 9/4'lük ritmik yapıdaki eserlerin oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bunlar dışında 12/8'lik ve 6/8'lik yapıda olan eserlerin %2,86'lık (f=1) kısmı oluşturduğu aynı şekilde karma ritme sahip bir eser olduğu onun da %2,86'lık kısmı oluşturduğu görülmüştür.

7. sınıf ders kitabında yer alan eserlerin ritmik yapıları incelendiğinde; %43,90'ının (f=18) 4/4'lük ritmik yapıda olduğu görülmüştür. 2/4'lük ve 10/8'lük ritmik yapıda olan eserlerin %14,63'erlik (f=6) orana sahip olduğu görülürken 3/4'lük 9/8'lik ve 5/8'lik ritmik yapıda olan eserler %4,88'lik (f=2) orana sahiptir. 6/4'lük, 7/8'lik, 8/8'lik, 10/8'lik, 10/16 ve karma ritmik yapıya sahip olan birer eser tespit edilirken, bir tane de serbest ölçüde eser tespit edilmiştir.

4/4'lük ritmik yapıya sahip eserlerin toplam 55 eserin %32,73'ünü (f=18) oluşturduğu, onu %20 ile 9/8'lik (f=11) ritmik yapının takip ettiği görülmektedir. Eserlerin %18,18'ini (f=10) 2/4'lük ritmik yapıdaki eserler oluşturmaktadır. 6/8'lik eserler %10,91 (f=6), 8/8'lik eserler %9,09 (f=5), 3/4'lük eserler ise %5,45'lik (f=3) orana sahip olduğu görülmektedir. 5/8'lik ve 10/8 - 13/8'lik (karma ritim) ritmik yapıya sahip birer eser olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ritmik yapılarının genel analizi

Ritmik Yapı	Frekans (f)	Yüzde (%)
4/4	61	39,35%
2/4	30	19,35%
9/8	17	10,97%
6/8	8	5,16%
3/4	7	4,52%
5/8	7	4,52%
10/8	7	4,52%
8/8	6	3,87%
7/8	3	1,94%
9/4	2	1,29%
10/8 - 13/8	2	1,29%
6/4	1	0,65%
9/8 - 5/8	1	0,65%
12/8	1	0,65%
10/16	1	0,65%
Serbest Ölçü	1	0,65%
Toplam	155	%100

5. sınıftan 8. Sınıfa kadar müzik ders kitaplarındaki eserler ritmik yapı olarak incelendiğinde 4/4'lük ritmik yapının kitaptaki tüm eserlerin %39,35'lik (f=61) kısmını oluşturduğu tespit edilmiş. Eserlerin ritmik yapılarına baktığımızda; %19,35'inin (f=30) 2/4'lük, %10,97'sinin (f=17) 9/8'lik ritmik yapıda olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının tonal veya modal (makamsal) durumuna göre dağılımı nasıldır?” alt probleminde; okul şarkılarının tonal ve modal olma durumları ve hangi ton veya makam olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ezgisel yapısının tonal - modal olma durumları.

Ezgisel Yapı	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tonal	13	%56,52	18	%51,43	14	%34,15	12	%21,82
Modal (Makamsal)	10	%43,48	17	%48,57	27	%65,85	43	%78,18
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. sınıf müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının %56,52'sinin (f=13) tonal ezgilerden, %43,48'inin (f=10) ise modal (makamsal) ezgilerden oluştuğu, 6. sınıf müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının

%51,43'ünün (f=18) tonal ezgilerden, %48,57'sinin (f=17) ise modal (makamsal) ezgilerden oluştuğu görülmektedir. 7. sınıf müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının %34,15'inin (f=14) tonal ezgilerden, %65,85'inin (f=27) ise modal (makamsal) ezgilerden oluştuğu görülürken, 8. sınıf müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının %21,82'sinin (f=12) tonal ezgilerden, %78,18'inin (43) ise modal (makamsal) ezgilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ezgisel yapısının tonal - modal durumları.

Ezgisel Yapı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tonal	57	%36,77
Modal (Makamsal)	98	%63,23
Toplam	155	100

5. sınıftan 8. Sınıfa kadar müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin tonal ve modal durumları incelendiğinde; eserlerin %36,77'sinin (f=57) tonal yapıda, %63,23'ünün (98) ise makamsal yapıda olduğu görülmüştür. Kitapta yer alan eserlerin ezgisel yapılarının hangi ton ve makamlardan oluştuğu ise aşağıdaki tabloda frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Tablo 7.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ezgisel yapısı

Ton/Makam	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Do Majör	3	%13,64	8	%22,86	3	%7,32	1	%1,82
Fa majör	3	%13,64	4	%11,43	1	%2,44	3	%5,45
Re majör	1	%4,55	-	-	-	-	1	%1,82
Sol majör	-	-	1	%2,86	1	%2,44	1	%1,82
La minör	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
Mi Minör	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
Re minör	5	%22,73	5	%14,28	7	%17,07	6	%10,91
Acem kürdi	-	-	-	-	-	-	2	%3,64
Buselik	-	-	-	-	-	-	1	%1,82
Hicaz	-	-	2	%5,71	5	%12,20	5	%9,09
Hüseyni	-	-	1	%2,86	-	-	1	%1,82
Hüzzam	-	-	-	-	1	%2,44	3	%5,45
Karcıgar	-	-	1	%2,86	-	-	1	%1,82
Kürdi	-	-	1	%2,86	-	-	6	%10,91
Kürdilihicazkâr	-	-	-	-	1	%2,44	-	-
Mahur	-	-	1	%2,86	1	%2,44	-	-
Muhayyerkürdi	-	-	-	-	1	%2,44	3	%5,45
Muhayyer	-	-	-	-	-	-	1	%1,82
Nihavent	1	%4,55	2	%5,71	-	-	2	%3,64
Nikriz	-	-	4	%11,43	-	-	-	-
Nişaburek	-	-	-	-	-	-	1	%1,82
Rast	2	%9,09	2	%5,71	-	-	1	%1,82
Segâh	-	-	2	%5,71	7	%17,07	4	%7,27
Uşşak	7	%31,28	1	%2,86	9	%21,95	12	%21,82
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. sınıf müzik ders kitabında yer alan tonal eserlerin %22,73'ünün (f=5) Re Minör tonunda olduğu, onu % 13,64'erlik (f=3) oranla Do Majör ve Fa Majör tonlarının takip ettiği görülmektedir. Sadece 1 eserin Re Majör tonunda yazıldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda kitapta yer alan makamsal eserlerin %31,82'sinin (f=7) Uşşak makamında yazıldığı, %9,09'unun (f=2) Rast makamında, % 4,55'inin (f=1) ise Nihavent makamında yazıldığı görülmektedir.

6. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin ise %22,86'sının (f=8) Do Majör, %14,28'inin (f=5) Re Minör, %11,43'ünün (f=4) Fa Majör tonda yazılmış olduğu, sadece 1 eserin Sol Majör tonda yazılmış

olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kitapta yer alan makamsal eserlerin %11,43'ünün (f=4) Nikriz makamında yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında Hicaz, Nihavent, Rast ve Segah makamlarında yazılmış olan eserlerin %5,71'erlik (f=2) oranlara sahip olduğu; Uşşak, Hüseyini, Mahur, Kürdi ve Karcıgar makamında yazılmış olan eserlerinde ise %2,86'şarlık (f=1) oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserler incelendiğinde ise bu eserlerden tonal olanlarının %17,07'si (f=7) Re Minör tonunda olduğu, %7,32'sinin (f=3) Do Majör tonunda olduğu görülmüş, Fa Majör, La Minör, Mi Minör ve Sol Majör tonların %2,44'erlik (f=1) oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda makamsal eserlerin oranlarına baktığımızda %21,95'inin (f=9) Uşşak makamında olduğu, onu %17,07'lik (f=7) oranla Segâh makamının takip ettiği görülmektedir. Hicaz makamının oranı %12,20 (f=5) iken Kürdi makamının oranının %4,88 (f=2) olduğu görülmüştür. Hüzam, Kürdilihicazkâr, Mahur ve Muhayyerkürdî makamlarından birer eser bulunmaktadır.

8. sınıf müzik ders kitabında yer alan 55 esere baktığımızda tonal ezgilerin %10,91'inin (f=6) Re Majör tonunda, %5,45'inin (f=3) Fa Majör tonunda olduğu, birer tane de Do Majör, Mi Minör ve Sol Majör eser olduğu tespit edilmiştir. Yine bu 55 eser içerisinde makamsal eserlerin %21,82'sinin (f=12) Uşşak makamında olduğu, %10,91'inin (f=6) Kürdi makamında olduğu, %9,09'unun (f=5) Hicaz makamında olduğu görülmüştür. %7,27'sinin (f=4) segâh makamında eserler olduğu, %5,45'erlik (f=3) oranlarda ise Hüzam ve Muhayyerkürdî makamlarında eserler olduğu, eserlerin %3,64'erlik (f=2) kısmının Acemkürdî ve Nihavent makamlarında olduğu görülmektedir. 55 eser içerisinde birer tane Buselik, Hüseyini, Karcıgar, Muhayyer, Nişaburek ve Rast makamında eserler olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ses genişliğine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular elde edilirken, müzik ders kitaplarında sadece notaları olan eserlerin ses oluşumları incelenmiş, kaç sestene oluştukları gruplandırılarak frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda sınıf düzeyinde, seslerin kaç sestene oluştuğu nicel olarak verilmiştir.

Tablo 8.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ses oluşumları.

Ses Oluşumu	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
3 Ses	1	%5,56	1	%2,86	-	-	-	-
4 Ses	-	-	-	-	2	%4,88	-	-
5 Ses	4	%22,22	2	%5,71	5	%12,20	8	%14,55
6 Ses	2	%11,11	5	%14,29	8	%19,51	6	%10,91
7 Ses	2	%11,11	6	%17,14	6	%14,63	12	%21,82
1 Oktav	7	%38,89	14	%40	16	%39,02	14	%25,45
1Oktavdan Fazla	2	%11,11	7	%20	4	%9,76	15	%27,27
Toplam	18	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. Sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %38,89'u (f=7) 1 oktavlık ses aralığında yer alan notalarında oluştuğu, %22,22'sinin (f=4) ise 5 sestene oluştuğu görülmektedir. %11,11'lik (f=2) kısımların 6 ses, 7 ses ve bir oktavdan fazla seslerden oluştuğu görülürken %5,56'sının (f=1) 3 sestene oluştuğu görülmektedir.

6. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %40'ının (f=14) bir oktavlık ses aralığında yer alan notalardan oluştuğu, %20'sinin (f=7) ise bir ses oluşumunun bir oktavdan fazla olduğu görülmüştür. %17,14'ü (f=6) 7 sestene, %14,29'u (f=5) 6 sestene, %5,71'i (f=2) 5 sestene ve %2,86'sı (f=4,88) 3 sestene oluşan eserlerdir.

7. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %39,02'sinin (f=16) 1 oktavlık ses genişliğinde olduğu görülmüştür. %19,51'inin (f=8) 6 sestene, %14,63'ü (f=6) 7 sestene, %12,20'si (f=5) 5 sestene, %9,76'sının (f=4) bir oktavdan fazla genişliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca %4,88'i (f=2) ses sestene oluştuğu da görülmüştür.

8. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin ses oluşumları incelendiğinde %27,27'sinin (f=15) bir oktavda fazla sestene oluştuğu, %25,45'inin (f=14) bir oktavlık seslerden oluştuğu, %21,82'sinin (f=12) 7 sestene, %14,55'inin (f=8) 5 sestene, %10,91'inin (f=6) ise 6 sestene oluştuğu görülmektedir.

Kitaplarda sadece notaları olan eserlerin hangi oktavda yer aldığı incelenmiş ve piyanonun oktav isimlerine göre gruplandırılmıştır. İnceleme sonuçları tabloleştirilmiş ve aşağıda elde edilen bulgularla beraber verilmiştir.

Tablo 9.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin yazıldığı oktavların analizi.

Oktav	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Oktav	10	%55,56	22	%68,86	9	%21,95	5	%9,09
1. - 2. Oktav	7	%38,89	10	%28,57	29	%70,73	47	%85,45
2. Oktav	1	%5,56	-	-	1	%2,44	-	-
Küçük Okt. - 1. Okt.	-	-	1	%2,86	-	-	1	%1,28
Küçük.Okt. - 2. Okt.	-	-	2	%5,71	2	%4,88	2	%3,64
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

5. Sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %55,56'sı 1 oktavda yer alırken, %38,89'u karar sestene ötürü 1. - 2. Oktavda yer almaktadır. Sadece bir parçanın 2. oktavda yer aldığı görülmektedir.

6. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %62,86'sı 1. oktavda yer alırken %28,57'si 1. - 2. oktavda yer almaktadır. Küçük oktav ve 1. oktavda yer alan sadece bir eser bulunurken, küçük oktav - 1. oktav da yer alan eserler toplamın %5,71'ini oluşturmaktadır.

7. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %70,73'ünün karar sestene ötürü 1. ve 2. oktavda yer aldığı, %21,95'inin 1. oktavda yer aldığı görülmüştür. Eserlerin %4,88'i küçük oktav - 2. oktav aralığında yer alırken yalnızca bir eserin 2. oktavda yer aldığı görülmektedir.

8. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %85,45'i 1. ve 2. oktavda yer aldığı görülmektedir. %9,09'u 1. Oktavda yer alırken, iki eserin küçük oktav - 2. oktavda, bir eserin ise küçük oktav - 1. oktav da yer aldığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının öğretim yöntemleri açısından dağılımı nasıldır?" alt problemine dair aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 10.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin öğretim yöntemleri.

Öğretim Yöntemi	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kulaktan Öğretim Yöntemi	5	%21,74	-	-	-	-	-	-
Nota ile Öğretim Yöntemi	18	%78,26	35	%100	41	%100	55	%100
Toplam	23	%100	35	%100	41	%100	55	%100

6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin tamamının notalarının olduğu görülmektedir. Fakat 5. sınıf müzik ders kitabında yer alan eserlerin %78,26'sının (f=18) notalarının olduğu, %21,74'ünün (f=5) notalarının olmadığı; parçaların sadece dörtlükler halinde sözlerinin olduğu

görülmüştür. Bu durumun 5. sınıf müzik ders kitaplarındaki parçaların bazılarının kulaktan öğretim yöntemiyle öğretiminin gerçekleştirilebileceği fikrini oluşturmaktadır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

“2006 – 2013 – 2018 yıllarında basılmış olan müzik kitaplarında tür, ritmik yapı ve ezgisel yapı yönünden benzerlik ve farklar nelerdir?” alt problemine dair aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 11.

2006, 2013, 2018 yıllarındaki müzik ders kitaplarının tür yönünden analizi.

Şarkı Türü	2006		2013		2018	
	f	%	f	%	f	%
Halk Türküsü	29	%46,03	39	%39,80	66	%42,58
Dini Müzik	-	-	-	-	5	%3,23
Klasik TSM	2	%3,17	7	%7,14	21	%13,55
Marş	6	%9,52	12	%12,24	16	%10,32
Okul Şarkısı	25	%39,68	38	%38,78	41	%26,45
Pop Müzik	1	%1,59	1	%1,02	6	%3,87
Tekerleme	-	-	1	%1,02	-	-
Toplam	63	%100	98	%100	155	%100

2006 yılından 2018 yılına kadar basılmış olan müzik kitaplarının geneline baktığımızda; 12 yıllık süreçte eser sayısında artış olduğu görülmektedir. 2006 yılında 63 olan eser sayısı, 2013 yılında basılan kitapta 98'e yükselirken en son basım olan 2018 yılında 155'e yükseldiği görülmektedir.

Halk türkülerinin; 2006 (%46,03 f=29), 2013 (%39,80 f=39) ve 2018 (%42,58 f=66) yıllarında basılan kitaplarda frekans olarak en yüksek değere sahip olan tür olduğu görülmektedir. Halk türkülerini okul şarkıları (2006 %39,68 f=25; 2013 %38,78 f=38; 2018 %26,45 f=41) takip etmekte, peşinden Klasik TSM (2006 için %3,17 f=2; 2013 %7,14 f=7; 2018 %13,55 f=21) ve marş (2006 %9,52 f=6; 2013 %12,24 f=12; 2018 %10,32 f=16) türleri gelmektedir. 2013 yılı müzik ders kitaplarına bir tekerleme eklenirken (6. Sınıf iğne battı), 2018 yılında basılan müzik ders kitaplarında tekerleme türü çıkartılmış ve dini müzik türünden eserler eklenmiştir. Ayrıca klasik TSM türünde 2018 yılı ders kitabında büyük bir artış olduğu göze çarpmaktadır.

Oranlama açısından baktığımızda ise 2006 yılı ders kitabında halk türkülerinin oranının (%46,03 f=29) diğer yıllarda basılan müzik ders kitaplarına göre daha yüksek bir orana orana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca kitaplardaki şarkı sayısının da her düzenlemede arttığı da göze çarpmaktadır.

2006, 2013 ve 2018 yıllarında basılan müzik kitaplarında yer alan eserlerin ritmik yapıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 12.

2006, 2013, 2018 yıllarındaki müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin ritmik yapı yönünden analizi.

Ritmik Yapı	2006		2013		2018	
	f	%	f	%	f	%
2/2	-	-	1	%1,02	-	-
2/4	18	%28,58	34	%34,69	30	19,35%
3/4	6	%9,52	11	%11,22	7	4,52%
4/4	20	%31,75	27	%27,55	61	39,35%
6/4	-	-	-	-	1	0,65%
9/4	-	-	-	-	2	1,29%
5/8	6	%9,52	6	%6,12	7	4,52%
6/8	5	%7,94	6	%6,12	8	5,16%
7/8	1	%1,59	3	%3,06	3	1,94%
8/8	-	-	-	-	6	3,87%
9/8	7	%11,11	8	%8,16	17	10,97%

9/8 – 5/8	-	-	1	%1,02	1	0,65%
10/8	-	-	1	%1,02	7	4,52%
10/8 – 13/8	-	-	-	-	2	1,29%
12/8	-	-	-	-	1	0,65%
10/16	-	-	-	-	1	0,65%
Serbest Ölçü	-	-	-	-	1	0,65%
Toplam	63	%100	98	%100	155	%100

2006, 2013 ve 2018 yıllarındaki müzik kitaplarının ritmik yapılarına baktığımızda; en ritmik açıdan en zengin repertuarın 2018 yılında basılmış (şu anda kullanılan) müzik ders kitabı olduğu görülmektedir. Ritmik yapı olarak üç programda da 4/4'lük ritmik yapı çoğunlukta; aksak ritimlerde 9/8'lik ritmik yapının ağırlıkta olduğu görülmektedir. 2018 yılında basılan ders kitaplarında yer alan eserlerin ritmik yapı olarak daha geniş bir repertuara sahip olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 13.

2006, 2013, 2018 yıllarındaki müzik ders kitaplarının ezgisel yönden analizi.

Ezgisel Yapı	2006		2013		2018	
	f	%	f	%	f	%
Tonal	31	%49,21	43	%43,88	57	%36,77
Makamsal	32	%50,79	55	%56,12	98	%63,23
Toplam	63	%100	98	%100	155	%100

12 yıllık süreç içerisinde eser sayısındaki artışa paralel olarak tonal ve makamsal eser sayısında da artış yaşanmıştır. 2006 yılı ders kitabında tonal ve makamsal eser sayısı hemen hemen yarı yarıyayken diğer iki kitapta makamsal eserlerin sayısının tonal eserlerin sayısından fazla olduğu başka bir deyişle repertuarın Türk Müziği ağırlıklı olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının tür yönünden oluşumu nasıldır?” alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

Tüm sınıfların ders kitapları incelendiğinde, halk türkülerinin hem sınıf bazında hem de genel bazda sayıca fazla olduğu görülmüştür. Halk türkülerinden sonra okul şarkılarının geldiği sadece 8. Sınıf ders kitabında klasik TSM eserlerinin okul şarkılarından fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu durumun; kitaplarda repertuar seçimi yapılırken eğitimin “yerelden evrensel” ilkesinin benimsendiği fikrini akla getirmektedir. Ayrıca 8. Sınıf müzik ders kitabında klasik TSM türündeki eserlerin sayıca fazla olduğu ve klasik TSM türündeki eserlerin kitapta yer alan diğer türlerdeki eserlere nazaran ritmik ve ezgisel yapılarının karmaşık olduğu düşünüldüğünde eğitimin “basitten karmaşığa” ilkesinin de benimsendiği düşünülebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ritmik yapısı nasıldır?” alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

2018 yılında uygulamaya konulan ve 5. sınıftan 8. sınıfa kadar müzik ders kitabında bulunan 155 eserin; %19,35’inin 2/4'lük ritmik yapıda olduğu, %39,35’inin ise 4/4'lük ritmik yapıdaki eserler olduğu görülmüştür. Aksak ritimlerden ise %10,97’sinin 9/8'lik ritmik yapıda olduğu, bunun aksak ritmik yapıdaki eserler arasındaki en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf bazında baktığımızda, 5. sınıf müzik ders kitabı repertuarında bulunan 23 eserin %39,13’ünün 2/4'lük ritmik yapıda olduğu, 6. sınıf müzik ders kitabında bulunan eserlerin %60’ının 4/4'lük ritmik

yapıda olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf müzik ders kitabında bulunan 41 eserin %43,90'ının ve 8. sınıf müzik ders kitabında bulunan 55 eserin %32,73'ünün 4/4'lük ritmik yapılarda olduğu görülmüştür.

Ayrıca, 7. sınıf müzik ders kitabı repertuarındaki eserlerin 5. 6. ve 8. sınıfların müzik ders kitabı repertuarındaki eserlere göre daha zengin ritmik yapıda olduğu görülmüştür. Fakat 7. sınıf müzik ders kitabı repertuarında 10/8'lik, 10/8 - 13/8'lik karma ölçü, 10/16'lık ve serbest ölçüde eserler olduğu bu ritmik yapıların 8. sınıf müzik ders kitabı repertuarında olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda 7. sınıf müzik ders kitabı repertuarı oluşturulurken öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşünülmedi fikri ortaya çıkmaktadır. Bu durumun eğitimin aşamalılık ilkesiyle örtüşmediği sonucunu vermektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Ortaokul müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının ezgisel yapısı nasıldır?” alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

Müzik dersi ders kitaplarında yer alan eserlerin ezgisel yapılarına bakıldığında 5. ve 6. Sınıflarda tonal eserlerin; 7. ve 8. sınıflarda ise makamsal eserlerin sayıca fazla olduğu görülmüştür. Eğitim süreci içerisindeki tüm repertuar incelendiğinde ise makamsal eserlerin tonal eserlerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ezgisel yapı içerisinde; hangi tonda ve hangi makamda eserlerin olduğuna baktığımızda; 5. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf müzik ders kitabında yer alan tonal eserlerin en çok Re Minör tonda olduğu; makamsal eserlerin ise en çok Uşşak makamında olduğu görülmüştür. 6. sınıf müzik ders kitabında tonal eserlerin Do majör tonunda olduğu, makamsal eserlerin ise Nikriz makamında yazıldığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Ortaokul müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının tonal veya modal (Makamsal) durumuna göre dağılımı nasıldır?” alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

5. ve 6. sınıf müzik ders kitabı repertuarındaki eserlerin ses oluşumlarının 3 ses, 5 ses, 6 ses, 7 ses, bir oktav ve bir oktavdan fazla seslerden oluştuğu görülmüştür. Benzer şekilde 7. müzik ders kitabı repertuarında 3 sestem, 8. sınıf müzik ders kitabı repertuarında ise 3 ve 4 sestem oluşan eserlerin olmadığı, onun dışında 5 ses, 6 ses, 7 ses, 1 oktav ve 1 oktavdan fazla seslerden oluştuğu tespit edilmiştir. 5. 6. ve 7. sınıfların müzik ders kitaplarında 1 oktavlık ses genişliğine sahip olan eserlerin frekanslarının yüksek olduğu görülürken, 8. sınıf müzik ders kitabı repertuarındaki eserlerinin çoğunun 1 oktavdan fazla sese sahip olduğu görülmektedir.

Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin yer aldığı oktav, piyanonun oktav yapısına göre incelenmiştir. 5. ve 6. sınıf müzik ders kitabı repertuarında 1. oktavda yer alan eserlerin sayıca fazla olduğu; fakat 1. ve 2. oktav aralıklarında da hatırı sayılır düzeyde eserlerin olduğu görülmüştür. 7. ve 8. Sınıf müzik ders kitabı repertuarında ise 1. ve 2. oktav aralığındaki eserlerin sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul düzeyine başlangıç yaşının 9 - 10 yaş civarında olduğu bilinmektedir. Yönetken (1952) çocukluk çağının 2. dönemi olarak adlandırılan bu çağda çocukların 5'li ve 6'lı aralıktaki seslere ulaşabileceği belirtmiştir. Yiğit (2006) ortaokul çağına denk gelen 9 yaşındaki çocukların en düşük Do - L aralığına en yüksek Do - Re2 aralığına, 10 yaşındaki çocukların en düşük Re - Si en yüksek Do - Mi2 aralığına, 11 yaşındaki çocukların en düşük Do - Fa2 en yüksek Si bemol - Fa2 aralığına, 12 yaşındaki çocukların ise en düşük Si bemol - Do 2 en yüksek Si bemol - Mi2 aralıklarına ulaşabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Lunchsinger ve Arnold (1967) 9 yaş çocuklarının ses aralıklarının Si Bemol - Re2 aralığında olduğunu, 10 yaş çocuklarının Si Bemol - Mi Bemol2, aralığında olduğunu, 11 yaş çocuklarının La - Mi2 aralığında olduğu, 12 yaş çocuklarının ise La - Fa, Si - Fa aralıklarında olduğunu belirtmiştir.

Ortaokul müzik ders kitaplarındaki eserlerin kuruluş çoğunun kuruluş itibariyle birinci oktavda olduğu, Yönetken'in (1952), Lunchsinger ve Arnold'un (1967) ve Yiğit'in (2006) çalışmalarıyla örtüştüğü, müzik ders kitaplarındaki şarkıların öğrencilerin ses aralıklarına göre belirlendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

"Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının öğretim yöntemleri açısından dağılımı nasıldır?" alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

6. 7. ve 8. Sınıflarda yer alan eserlerinin hepsinin notalarının kitapta mevcut olduğu ve bundan dolayı nota ile öğretim yönteminin bu sınıflarda rahatlıkla uygulanabileceği görülmüşken, 5. Sınıf müzik ders kitabında yer alan 5 eserlerin notalarının kitapta olmamasından dolayı kulaktan öğretim yöntemiyle öğretilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

"2006 - 2013 - 2018 yıllarında basılmış olan müzik kitaplarında tür, ritmik yapı ve ezgisel yapı yönünden nasıl farklar vardır?" alt problemine dair sonuçlar şu şekildedir;

Ortaokul süreci boyunca 5. 6. 7. ve 8. sınıf repertuarlarında yer alan eser sayısına baktığımızda 2006 yılından itibaren kullanılan müzik ders kitaplarında 63, 2013 yılından itibaren kullanılan müzik ders kitaplarında 93 ve 2018 yılından itibaren basılan müzik ders kitapların 155 tane eser olduğu görülmüştür. Her güncellemede eser sayısının artırıldığı sonucuna varılmıştır.

Üç kitapta yer alan eserler tür olarak incelendiğinde; en çok halk türküsü türünde eserler olduğu, onu okul şarkılarının takip ettiği, marş, klasik TSM ve pop müzik türünden eserler olduğu, Karşılaştırma yaptığımızda 2006 yılından 2018 yılına kadarki süreçte en çok artışın klasik TSM türünde olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında 2018 yılında basılan ders kitaplarında dini müzik türünden eserler olduğu görülmüştür. Müzik ders kitaplarının imam hatip ortaokullarında da kullanıldığı, dini eğitim veren okullar içinde repertuar oluşturulmaya çalışıldığı düşünülebilir. Ayrıca benzer bir artışın pop müzik türünde eserler için de geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ritmik yapıya baktığımızda; üç ders kitabında da en fazla 4/4'lük eserler olduğu görülmüştür. Aynı şekilde aksak ritmik yapıda olan eserlerin çoğunun ise 9/8'lik olduğu görülmüştür. 2018 yılında basılan ders kitaplarının ritmik yapı olarak daha geniş bir repertuara sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ezgisel yapı açısından değerlendirdiğimizde ise; 2006 yılında basılmış olan müzik ders kitaplarında tonal ve makamsal eserlerin hemen hemen eşit sayıda olduğu; 2013 ve 2018 yıllarında basılan ders kitaplarında makamsal eserlerin sayıca tonal eserlerden fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu durumda 2006 yılından 2018 yılına kadar ki süreçte eğitimin "yerelden evrensel" ilkesinin daha çok benimsendiği düşünülebilir.

Yukarıda alt problemlere dayalı sonuçlardan yola çıkılarak aşağıda yer alan genel sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin sınıflara göre nicel olarak değişkenlik göstermektedir.
2. Kitapların geneline baktığımızda halk ezgilerinin çoğunlukta olduğu görülmüştür.
3. Sınıf düzeyinde ise; 5. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf repertuarlarında halk ezgileri, 6.sınıf repertuarında ise okul şarkıları çoğunlukta.
4. 5. sınıf repertuarındaki halk ezgilerinin ritmik yapı olarak sade, 8. sınıf repertuarındaki halk ezgilerinin ise ritmik yapısı daha karmaşıktır. Bu bağlamda genel repertuar oluşturulurken eğitimin aşamalık ve kolaydan zora ilkelerinin uygulandığı fikri akla gelmektedir.

5. 7. sınıf okul şarkıları repertuarının ritmik yapı bakımından geniş bir yelpazede olduğu, genele baktığımızda ise 4/4'lük ritmik yapıdaki eserlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür.
6. Tonal eserlerin en çok 6. Sınıf repertuarında, modal (makamsal) eserlerin ise en çok 7. Sınıf repertuarında yer aldığı, kitapların genelinde ise modal (makamsal) eserler nicel olarak çoğunluktadır.
7. Ezgisel yapı bakımından 8. Sınıf repertuarı daha geniş bir yelpazede iken 5. Sınıf repertuarı ise daha dar bir yelpazededir. 5. Sınıf repertuarında daha basit ezgilerin olduğu düşünüldüğünde eğitimin basitten karmaşığa ilkesinin, kitap repertuarı oluşturulurken göz önüne alındığı düşünülmektedir.
8. 5. sınıf repertuarında yer alan bazı eserlerin notaları bulunmamaktadır. Bu durumun 5. sınıf repertuarındaki bazı parçaların kulaktan öğretim yöntemine dayalı olarak öğretilebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. 6. 7. ve 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin hepsinin notalarının olduğu görülmüştür. Bu durumda bu üç sınıfın repertuarlarında yer alan eserlerin hem notayla hem de kulaktan öğretim yöntemine dayalı olarak öğretiminin gerçekleştirilebileceği sonucunu vermiştir.
9. Ortaokul müzik ders kitapları 2006, 2013 ve 2018 yıllarında üç kez revize edilmiştir. Her revizyonda kitaptaki eser sayısı arttırılmıştır.
10. Üç farklı dönemin kitapları incelendiğinde 2018'de yapılan revizyon sonrası eser sayısı arttırılmış, yeni türler repertuara eklenmiştir.
11. 2006 yılı müzik ders kitaplarının geneline baktığımızda tonal ve modal (makamsal) eserlerin nicelikleri neredeyse yarı yarıyadır. 2018 revizyonu sonrasında ise modal eserler repertuarda daha çok yer almıştır.

Araştırmada yer alan veriler ışığında aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

1. 5. sınıflarda 23, 6. sınıflarda ise 35 eser olduğu sonucundan yola çıkılarak bu iki sınıfın repertuarlarındaki eser sayısının arttırılmasının öğrencilerin şarkı dağarcığının geliştirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Özellikle eğitimin "yerelden evrensel" ilkesi kapsamında halk ezgilerine ve Türk okul şarkılarına yönelik eserlerin tercih edilmesi, hem halk ezgilerinin tanıtımının yapılması yönünden, hem öğrencilerinin müzik kulaklarının makamsal eserleri algılaması ve gelişmesi yönünden, hem de kültürün aktarılması yönünden yararlı olacaktır.
3. 7. Sınıf repertuarında bulunan karmaşık ritmik yapıdaki eserlerin ilerleyen yıllarda yapılacak olan revizyon çalışmalarında 8. Sınıf repertuarına kaydırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
4. Repertuar oluşturulurken Türk okul şarkılarının ve tonal yapıdaki evrensel eserlerinde dengeli bir şekilde repertuara alınması veya sayılarının arttırılması çeşitlilik açısından faydalı olacaktır.
5. "12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı eki İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin Açıklamalar bölümünde yer alan 7. Madde doğrultusunda ortaokul beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak onsekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir" (Talim Terbiye Kurulu 2018, s.2) Bu bağlamda ortaokul 5. Sınıfların yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfı olarak faaliyet sürdürebileceği görülmektedir. Bu nedenle müzik derslerinde kullanılacak olan repertuarda İngilizce okul şarkılarına da yer verilmesinin hem repertuar zenginliği açısından, hem eğitimin "yerelden evrensel" ilkesi açısından, hem de İngilizce pratiğine farklı bir bakış oluşturabilmesi açısından faydalı olacağı önerilebilir.

6. Okul şarkıları repertuarında yer alan eserlerin %63,23'ünün makamsal eserler olduğu düşünüldüğünde, müzik öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde Türk müziği derslerine daha dikkatli ve titiz yaklaşımları gerektiği, bu konuda müzik eğitimi anabilim dallarında yer alan Türk müziği derslerinde halk ezgileri repertuarı oluşturmaya yönelik bir düzenlemenin faydalı olacağı öngörülmektedir.
7. Eğitim müziği bestecilerinin, Türk okul şarkıları türünde eserler bestelemesinin eğitim müziği repertuarının gelişmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.
8. Özellikle 5. sınıfların ilk ünitelerinde kulaktan öğretim yöntemiyle Türk okul şarkılarının repertuara alınması, nota ve tartım öğretiminin başlandığı sürece kadar derslerin verimli geçmesi açısından faydalı olacaktır.
9. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gelişim dönemlerine dayalı olarak müzikal ilgilerinin tespit edilmesi ve bu sınıflarda oluşturulacak repertuarın o ilgiler neticesinde oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
10. 5. sınıf repertuarında yer alan şarkıların nicelik olarak artırılması ve seçilecek olan şarkıların oyun ağırlıklı olması gelişim dönemi açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aktaş, S. (2008). *İlköğretim II. kademe okul şarkılarının öğrencilere uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Baş, E. (2017). *Ses eğitimi için yazılmış piyano eşlikli Türk müziği eserlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman
- Bilgin, S., Şaktanlı, C. (2010). Eğitim müziği besteleme teknikleri açısından örnek bir şarkı incelemesi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 22 – 27.
- Büyüköztürk Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Değer A.Ç., Aytepe Ç. (2009). *Çocuk korolarında temel müzik eğitimi 2*. Punto Grafik Tasarım Matbaacılık Hizmetleri, Ankara
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Güler, L. (2009). *İlköğretim II. kademe (6. 7. ve 8. Sınıflar) müzik ders kitaplarında Türk müziği okul şarkılarına ayrılan yer*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağır, T. (2002). *Cumhuriyetten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sonsel, Ö. B. (2013). *İlkokullarda öğretilen okul şarkılarının, öğrencilerin ses sınırlarına uygunluk durumları (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7 – 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sun, M., Seyrek, H. (1993) *Okul öncesi eğitiminde müzik*. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
- Sun, M., Seyrek, H. (2002) *Okul öncesi eğitiminde müzik*. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir
- T.D.K. (1981). *Eğitim Terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları A.Ü. Basımevi, Ankara.
- T.T.K.B.(2018). İlköğretim kurumları (ilkokul – ortaokul) haftalık ders çizelgesi (2018 – 2019). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>.

- Uluçay, T. (2012). İlköğretim 6 - 7 - 8. Sınıf müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel amaçlar bakımından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1). 337 - 357.
- Uçan, A. (2004). *Müzik eğitimi: temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yiğit, N. (2006). Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 777 - 783.
- Yönetken, H. B., (1952). *Okulda müzik eğitimi ve öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Examination of School Songs in Secondary School Textbooks In Terms Of Various Variables

Extended Abstract

It is known that education has an important role in transferring social culture from generations to generations. As art lessons play a major role in conveying both the culture of our ancestors and the universal culture, It is thought to have an important role in developing the existing culture. According to Demirel (2003, p. 24), "education is the planned and purposeful part of culture". In this context, it will be of great importance to arrange the educational environments and the curriculum so that students can transfer the common culture, learn the culture and develop it when necessary.

Considering that transferring culture is a social need, it is thought to meet this need according to the place of artistic and psychological lessons in the national education curriculum. "Lessons such as music, painting and physical education in the primary education curriculum are among the most important social needs of the child. Thanks to these lessons, the child learns to be a social person, to be a livelihood, to learn the rules of etiquette, to respect the rights of others, to be patient and to be patient" (Sökezoğlu, 2010, p. 39).

It is known that there are many courses in the national curriculum where the national culture and history are transferred. It is seen that music lessons have an important place in transferring and teaching this culture. While teaching our national culture with folk songs and school songs, it is thought that national consciousness will be created with anthems.

"One of the main activities of voice education, which is one of the dimensions of general music education, is singing (teaching). School songs constitute the basic material of this teaching" (Şaktanlı & Bilgin, 2010, p. 24). "School songs consist of monophonic, polyphonic, accompanied and unaccompanied songs that are composed for educational purposes or have school music characteristics" (T.D.K, 1981, p. 110). According to Sun and Seyrek (2002, p. 26), songs created for children with their words and tunes are called "Children's Songs".

In general music education, the most important factor in which musical gains are reinforced, students are taught how to use their voices, various values are gained based on interdisciplinary approaches, and the teaching of theoretical knowledge in the light of the principle of music education from practice to theory is included in the dimension of vocal education.

The audience that the school songs appeal to has some features in terms of developmental and psychological features. In addition, school songs should be suitable for the sound characteristics of children, given the audience they are addressing.

In 2006, when the constructivist education approach was adopted in our education system, music textbooks were renewed and similarly, there was a change in content in music textbooks with the transition to the 12-year continuous education system in 2013. In 2018, music textbooks were revised and it was seen that there were changes in both the school songs and the subjects to be taught.

School songs, which is one of the important elements of music education, has an important place in music education. For this reason, it is thought that recognizing and classifying the songs correctly will facilitate teaching and facilitate repertoire selection, and the repertoire of school songs in music textbooks will allow us to see the shortcomings. It was determined that the studies on music textbooks that were changed three times in 2006, 2013 and 2018 were directed to music textbooks published in

2006. When the studies conducted were examined, it was seen that there were studies that tried to reveal the suitability of the songs in the music books and the place of Turkish music school songs in the teaching of songs. In 2013, there was no study for changing music textbooks. It was thought that a study was needed to classify the school songs in the music textbooks that changed in 2018 in terms of various variables and to determine what the differences were compared to 2006 and 2013, and also to evaluate each class level separately by considering the development period of the classification.

In the research, the school songs included in the 5th, 6th, 7th and 8th grade music textbooks printed by the Ministry of Education in 2018 were examined in terms of genre, rhythmic structure, melody structure and sound range, and music lessons that were published in 2006 and 2013. By comparing with the books, it was aimed to determine how the changes in terms of genre, rhythmic structure and melody structure were experienced in the songs included in the content.

Research; is a descriptive research based on the source scanning method. The data required for the research were created with the works in the 5th, 6th, 7th and 8th grade music textbooks published by the Ministry of Education in 2018. The works in the book are classified in terms of genre, rhythmic structure and melody structure with the help of Excel program, and interpreted as quantitative data as a result of classification.

In addition, comparisons were made with the works in the music textbooks published in 2006 and 2013, and it was tried to determine how the works in the music textbooks from 2006 to 2018 made changes in terms of genre, rhythmic structure and melody structure.

When the music textbooks are examined, it is seen that there are 23 works in the 5th grade music textbook, 35 works in the 6th grade music textbook, 41 works in the 7th grade textbook and 55 works in the 8th grade textbook. When the genres of the works in the books are examined, it is determined that there are works in folk songs, religious music, Classical Turkish Art Music, anthems, school songs and pop music genres.

At the 5th grade, 7th grade and 8th grade, folk songs were found to be the majority, and at the 6th grade level, school songs were the majority. In 4 books, folk songs and school songs were found to be the majority.

When the rhythmic structure is examined, it is seen that the works in 2/4 and 4/4 rhythmic compositions are more than the works in other rhythmic structure, and the works in 9/8 rhythmic composition are the majority in folk melodies.

It was determined that tonal works were in the 5th and 6th grade music textbooks and modal (maqam) works in the 7th and 8th grade music textbooks. However, it is seen that the modal works are more than the tonal works in 4 books.

It was determined that the number of works increased in the music textbooks published in 2006, 2013 and 2018 and the highest increase was in folk melodies.

It can be seen that music textbooks, folk melodies and school songs are numerous and the rhythm range expands as the class progresses. It is concluded that many of the works in the book are suitable for the sound ranges of children but octaves should be adapted by the teacher for the classroom. In the comparison made with the music textbooks published in other years, the number of works increased with each new revision and the results were added to the new genre music.

Folk music in Turkish folk music lessons given to music teacher candidates will be beneficial in the quantitative development of school songs in music textbooks, it will be beneficial to make the distribution of Turkish school songs and tonal songs balanced, it will be beneficial to add English school songs to the repertoire of school songs by considering the foreign language development of students.

Suggestions have been developed that it would be beneficial to create a repertoire of the school and to establish a school music lesson repertoire by determining the musical tastes and tastes of middle school students.

Key Words: *Education, Music Education, School Song, Text Book*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.747421

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 45-63

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Osmanlı ve Fetih Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla Analizi¹

Hilmi DEMİRKAYA², Ahmet KÖÇ³, Orhan ÜNAL⁴

Makalenin Geliş Tarihi: 03.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 08.09.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmanın amacı, kelime ilişkilendirme testi yoluyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmış ve tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 124 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Testi oluşturmak amacıyla Osmanlı ve Fetih anahtar kavramları seçilmiştir. Uygulama işleminde, öğretmen adaylarına verilen anahtar kavramların zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri-sözcükleri boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Her katılımcının anahtar kavramlara ilişkin verdiği yanıtlar teker teker değerlendirilmiş ve kelimelerin tekrar edilme sayılarına göre bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelimelerin tekrar edilme sayıları dikkate alınarak yedi adet kesme noktası aralığı belirlenmiştir. Her aralığa ilişkin veriler şekillerle gösterilmiş ve açıklanmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adayları Osmanlı anahtar kavramını toplam 157 farklı kelime ile ilişkilendirirken, Fetih anahtar kavramını da 133 farklı kelime ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının Osmanlı kavramı ile en çok ilişkilendirdikleri kelimelerin hoşgörü, padişah ve imparatorluk kelimeleri olduğu, Fetih kavramı ile en çok ilişkilendirdikleri kelimelerin ise İstanbul, Fatih Sultan Mehmet ve savaş kelimeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları genel anlamda bilimsel bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte özellikle Fetih anahtar kavramı ile ilgili bazı kavram yanlışları söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Öğretmen adayı, Kelime ilişkilendirme testi, Bilişsel yapı, Osmanlı, Fetih.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, hilmi.demirkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4456-580X

³ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ahmetkoc@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8819-8095

⁴ Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, orhan.unal@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4604-6210

Demirkaya, H., Köç, A. ve Ünal, O. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-63. DOI: 10.7822/omuefd.747421

GİRİŞ

İnsanlar düşünebilmek ve düşündüklerini ifade edebilmek için kavramlara ihtiyaç duyarlar. Kavramlar sayesinde bilişsel yapılar oluşturulabilir, olay ve olgular anlamlandırılabilir ve yorumlanabilir. Bununla birlikte yeni karşılaşılan bir durumu anlamlandırabilmek ve önceki bilgilerle ilişkilendirebilmek amacıyla da kavramlardan yararlanır. Kavramlar bir yandan bireyin fiziksel ve sosyal dünyayı anlamasını, anlamlı iletişim kurmasını sağlarken (Senemoğlu,1998), diğer yandan benzer bilgi parçacıklarını birleştirerek ve organize ederek, bir kategori halinde belleğimize yerleştirmemize yardımcı olmaktadır. Bu da hem hatırlamayı hem de yeni kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Yel, 2012). Türk Dil Kurumu kavramı; “nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, konsept, nosyon” olarak tanımlamıştır (TDK, 2020). Diğer bir tanıma göre ise kavram; tanımlayıcı ve ayırt edici özellikleri olan bir nesne, olgu veya süreçtir (Klausmeierer, Ghatala ve Frayer 1974; Medin ve Ross 1997; akt; Cin, 2004). Şayet eşya, nesne, olay ya da olgular ortak özellikleri dikkate alınarak gruplandırılmasaydı her bir unsuru ayrı ayrı öğrenmek gerekecek ve iletişim kurmak oldukça zor bir hale gelecekti (Çeliköz, 1998). Bu durumu daha anlaşılır kılmak amacıyla Özbaý'ın (2002) renk ve kedi örneklerine burada yer vermek faydalı olacaktır. Birbirinden farklı yedi milyondan fazla renk olmasına rağmen bunlar bilgi ve iletişim kolaylığı açısından çok daha az sayıda isim altında toplanmıştır (mavi ya da kırmızı renklerinin birçok tonu olmasına rağmen bunları genelde mavi ve kırmızı olarak kavramsallaştırmak gibi). Kedi için de onun dört ayaklı, bıyıklı, evcil, fare avlayıcısı gibi özelliklerini saymak yerine kedi ifadesinin kullanımı hem daha ekonomik hem de daha kolaydır. Dolayısıyla kavramların olmadığı bir dünyada iletişim kurmak güçleşecek ve yaşam çok daha karmaşık hale gelecektir.

Bütün derslerin öğretim programlarında olduğu gibi 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sosyal bilgiler dersi ile ilgili kavramların önemi vurgulanmıştır (MEB, 2018). Sarmal bir program yapısına sahip olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında kavramlar 4. sınıftan itibaren öğrenme ilkeleri çerçevesinde aşamalı bir yapı ile 7. sınıfa kadar sunulmuştur (Karacan, 2018). Sosyal bilgiler dersi kapsamında belirlenen amaçlara ulaşabilmek için programda yer alan kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler kavramlar sayesinde düşünebilir ve düşüncelerini ifade edebilirler. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte önem kazanan kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi, konu ile ilgili kavramların zihinlerde doğru şekilde yer edinmesiyle mümkün olacaktır.

Bireylerin ilgilendikleri konuyla ilgili kavramsal yapıları zihinlerinde bütüncül bir şekilde ilişkilendirememeleri nedeniyle bilişsel yapıları güçlü olarak oluşturmak mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda bireylerin herhangi bir konuya ilişkin bilişsel yapılarını açıklamak kolay değildir. Bunu ancak kişilerin ilgili konuya ilişkin kavramları algılama biçimlerini analiz ve tespit ederek mümkün olabilmektedir (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998).

Kavramların öğretimi ve kavram yanlışlarını ortadan kaldırabilmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Anlam çözümleme tabloları, kavram haritaları ve bulmacaları, kavramsal değişim metinleri, kavram ağları ve kavram karikatürleri bu yöntemlerden bazılarıdır (Alkış, 2014; Demirkaya ve Karacan, 2016, s.40; Dündar, 2011). Kavramlar formal yollarla öğrenilebildiği gibi informal yollarla da öğrenilmektedir. Özellikle informal yolla öğrenilen kavramlarda kavram yanlışları daha fazla görülmekle birlikte öğretici ya da öğrenenden kaynaklı sorunlardan dolayı formal yolla öğrenilen kavramlarda da kavram yanlışları görülebilmektedir. Kavramların nasıl anlaşıldığını ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi de Kelime ilişkilendirme testidir. Kelime ilişkilendirme testleri sayesinde kişilerin bilişsel yapıları, bu yapılar arasındaki bağlantı ve zihinde var olan bilgi ağları ortaya çıkarılabilir. Bununla birlikte uzun süreli bellekte yer alan kavramlar, kavramlar arası bağlantılar ve bu bağlantıların niteliği de kelime ilişkilendirme testleri sayesinde ortaya çıkarılabilir (Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Karakuş, 2019).

Kelime ilişkilendirme testi yönteminde birey belirli bir zaman dilimi içerisinde kendisine verilen anahtar kavramın, zihninde çağrıştırdığı kavramları cevap olarak sunar. Bireyin herhangi bir kavrama yönelik uzun süreli belleğinden çağırarak verdiği cevabın kişinin bilişsel yapısındaki kavramları arasında ilişkileri ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği varsayılmaktadır. Bu bağlamda anlamsal yakınlık ya da anlamsal uzaklık etkisine göre anlamsal hafızada iki kavram birbirine uzaklık bakımından ne kadar yakınsa o kadar sıkı ilişkide olduğu ve hatırlama sırasında da zihinsel araştırma daha çabuk gerçekleşeceğinden her iki kavramla ilgili cevabın daha hızlı verileceği öngörülmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003, s.101).

Kelime ilişkilendirme testi yöntemi ile ilgili sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış çeşitli çalışmalar mevcuttur (Aydemir, 2014; Ay ve Tokcan, 2019; Deveci, Köse ve Bayır, 2014; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Karakuş, 2019; Öztürk ve Yılmaz Özcan, 2017; Şimşek, 2013; Tokcan, Yiter, Oğuz, Kesmeçi ve Karakuş, 2015; Tokcan, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2018; Tokcan ve Yiter, 2017; Ünal ve Er, 2017). Bu çalışmalar genel olarak sosyal bilgiler dersi ile ilgili olan bazı kavramların (Atatürk ilkeleri, sosyal bilgiler, sosyal bilimler, doğal afet, Ortadoğu vb.) öğrenciler ve öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ve kavram yanlışlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

İmparatorluklarla ilgili tarihçilerin ilgisini çeken önemli konulardan birisi, emperyal genişlemenin altında yatan gerçek motivasyon; devletin ortaya çıkışı ve imparatorluğa dönüşümü; merkez ve merkezkaç kuvvetler arasındaki çelişkiler; imparatorlukların yükselişi ve çöküşü; boyun eğdirilmiş halklar üzerindeki farklı yönetim ve kontrol biçimleri; iletişim, taşıma ve bürokrasi gibi bütünleştirici ve iletken ağlar; imparatorluk coğrafyasındaki egemen üretim tarzı ve imparatorluğun kaderini etkileyen dış faktörler (ör: “barbar” istilaları, ekolojik krizler) sayılabilir (Ünlü, 2010, s.239). Osmanlı Devleti’nin kuruluş ve gelişmesinde gaza/fetih ülküsü önemli bir etmendi. Sınır beylikleri toplumun kültürünü sürekli gaza ve Dar-ül İslam’ın bütün dünyayı kapsayana kadar yayılması hedefiyle hareket ediyordu. Gaza her türlü girişim ve özveri için esin kaynağı olan dini bir görevdi. Sınır toplumunda bütün toplumsal erdemler gaza ülküsüyle uyumluydu. İncalcık’a göre gazanın amacı Dar-ül Harbi yıkmak değil, ona boyun eğdirmektir. Gaza ve yerleşme, Osmanlı fetihlerinin etkin öğeleriydi. Fethedilen yerlerde benimsenen yönetim ve kültür biçimleri ise, Ortadoğu uygarlığı ve politika geleneğinden geliyordu (İncalcık, 1973, çev. 2004, s 12-14). Bununla birlikte gaza kavramı İncalcık’ın ifadesiyle Osmanlı toplumunda başından beri sosyal örgütlenme ve siyasal dinamizmin temel faktörü olmuştur (İncalcık, 2017, s. 81).

Osmanlı Devleti’nin ve onun en önemli unsurlarından birisi olan Fetih kavramının sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılmasının son derece önemli olduğu öngörülmektedir. Öğretmen adayları gelecekte sosyal bilgiler dersini verecek olan öğretmenlerdir. Onların Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin algıları ders verdikleri öğrencilere de etki edecektir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve öğretim programında yer alan tarih içerikli konuların ağırlığı da düşünüldüğünde bu ifadeler daha iyi anlaşılacaktır. 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde içeriğinde ağırlıklı olarak tarih konuları olan ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı altı ve yedinci sınıflarda diğer öğrenme alanlarından daha fazla bir süreye sahiptir. Bununla birlikte Türk tarihinin 600 yılı aşkın döneminde söz sahibi olan Osmanlı ve onun Fetih anlayışının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı araştırılmaya değer bir konudur. Bu kavramların algılanmasının yanında kavram yanlışlarının tespiti de son derece önemlidir. Çünkü, kısa bir süre sonra ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin zihinsel yapılarının şekillenmesinde başat rol oynayacağı varsayılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğru, anlamlı ve istendik bir tarih algısıyla donanmış olmaları pedagojik bağlamda elzemdir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Osmanlı” ve “Fetih” kavramları hakkındaki bilişsel yapılarının tespit edilebilmesi amacıyla kelime ilişkilendirme testinden

faaydalanılmıştır. Bu sayede ilgili kavramlara ilişkin öğretmen adaylarının bilişsel yapıları irdelenebilecek ve varsa kavram yanılığları ortaya çıkarılabilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu alışma, nitel araştırma yöntemi ile sürdürülmüştür. Nitel araştırmalar; temel olarak verilerin sayılarla ifade edildiği ve bu şekilde sunulduğu nicel araştırmaların aksine bir durumu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan ve soruların ayrıntılı olarak incelenmesine ve yorumlanmasına izin veren araştırmalar olarak değerlendirilebilir (Strauss ve Corbin, 1997). Ayrıca nitel araştırmalar algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanmasına fırsat tanır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.45). Çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009, s.77). Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ve kavram yanılığlarını belirleme amacı güdüldüğu için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitenin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğrencilerin 4. sınıf olmaları esas alınmıştır. 4. sınıf öğretmen adaylarının konu hakkında daha fazla bilgi ve birikime sahip oldukları düşüncesi onların katılımcı olarak seçilmesindeki temel amaçtır. Çalışmaya 128 öğretmen adayı katılmıştır. Ancak 4 öğretmen adayının verdikleri cevaplarda tutarsızlıklar tespit edildiği için bu adaylar değerlendirme dışı tutulmuştur. Böylece çalışmanın gerçek katılımcı sayısı 124 olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan 58'i kadın ve 66'sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, kelime ilişkilendirme testi (KİT) veri toplama aracı olarak işe koşulmuş ve "Osmanlı" ve "Fetih" anahtar kavramlar olarak belirlenmiştir. Uygulamada ayrı ayrı "Osmanlı" ve "Fetih" kavramları bir A4 kâğıdı üzerinde 5'er kez alt alta sıralanmıştır. Alt alta 5 kez yazılmasının nedeni zincirleme cevap riskinin önüne geçmektir. Aksi halde katılımcı anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazma ihtimali ortaya çıkabilmektedir (Keskin ve Örgün, 2015, s.32). Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara kelime ilişkilendirme testine ilişkin açıklamalar yapılmış ve test uygulanırken 30 saniye içerisinde anahtar kavramın zihinlerine getirdiği ilk kavramları yazmaları istenmiştir. 30 saniyelik süre, daha önceki bazı çalışmalarda da esas alınmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Keskin ve Örgün, 2015, s.33; Polat, 2013, s.104).

Aşağıda katılımcılara uygulanan çalışmanın sayfa düzeni verilmiştir:

Osmanlı

Osmanlı

Osmanlı

Osmanlı

Osmanlı

Fetih

Fetih

Fetih

Fetih

Fetih








Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç ilgili formdan elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler üzerinde olabildiğince az değişiklik yaparak katılımcıların görüşlerini doğrudan aktarmak betimsel analizde önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da elde edilen veriler (ilişkilendirilen kelimeler) katılımcılardan elde edildiği şekliyle aktarılmaya çalışılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi uygulandıktan sonra, her bir öğretmen adayının her anahtar kavram için verdiği cevaplar tek tek belirlenmiştir. Anahtar kavramlara ilişkin türetilen kelimeler belirlenmiş ve bunların tekrar etme sıklıklarını gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Ancak frekans tabloları çok uzun olduğundan 4'ün üzerinde tekrarlanan kelimeleri gösteren tablolar makale metninde ve şekillerde verilmiş, 3 ve daha az sayıda tekrar eden kelimeler ise şekillerin okunabilir ve anlaşılabilir olması amacıyla ana metne ve şekillere eklenmemiştir. Bunun yerine tabloların tam hali ek olarak sunulmuştur.

Anahtar kavramlara ilişkin zihin haritaları oluşturulabilmesi için önceden hazırlanan frekans tablolarından yararlanılmıştır. Zihin haritalarının oluşturulmasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe'nin (1999) Kesme Noktası Tekniği esas alınmıştır. İlgili kesme noktası tekniğinde frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testinde yer alan bir anahtar kavrama yönelik en fazla tekrarlanan cevap kelimenin 3-5 rakam altı kesme noktası olarak alınmıştır. Ardından kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilerek, bütün anahtar kelimeler haritada belirinceye kadar işlem sürdürülmüştür. Her kesme noktası aralığında beliren kavramlar, ilgili aralıkta yer alan sayı adedince tekrar edildiğini göstermektedir. Örneğin, 18-27 kesme noktası aralığında yer alan kavramlar en az 18 en fazla 27 öğretmen adayı tarafından cevap kelime olarak yazıldığı anlamına gelmektedir.

Çalışmanın kesme noktaları en fazla tekrarlanan cevap kelime olan İstanbul (63) kelimesinin 5 rakam altı olan 58 kesme noktası olarak alındıktan sonra, KN 4-7'den⁵ başlayarak KN 8-17, KN 18-27, KN 28-37, KN 38-47, KN 48-57 ve KN ≥58 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla toplamda yedi kesme noktası oluşturulmuştur. Kesme noktalarının belirlenmesinden sonra ilgili aralıklarda yer alan anahtar kavramlara ilişkin kelimeler ve bunların arasındaki ilişki şekillerle gösterilmiştir. Belirlenen her kesme noktası bir renk ile eşleştirilmiş ve kesme noktalarında yer alan ilgili kelimeler de bu renklerle aktarılmıştır. Kesme noktası aralıkları ve eşleştirildikleri renkler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Kesme noktası aralıklarının eşleştirildiği renkler*

<i>Kesme Noktası Aralığı</i>	<i>Eşleştirilen Renk</i>	<i>Kesme Noktası Aralığı</i>	<i>Eşleştirilen Renk</i>
KN ≥58		KN 18-27	
KN 48-57		KN 8-17	
KN 38-47		KN 4-7	
KN 28-37			

⁵ Bu kesme aralığı aslında K1-7 şeklindedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi 3 ve daha az sayıda tekrar eden kelimelere metnin bütünlüğü, şekillerin de anlaşılabilir ve okunabilir olması amacıyla ana metinde yer verilmemiş, bu kelimeler ek olarak sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 22.05.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 55578142-050.01.04-E.54741

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılara uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tablolar, şekiller ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Osmanlı” anahtar kavramıyla ilişki kurdukları kelimeler ve bu kelimelerin tekrar edilme sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının “Osmanlı” Anahtar Kavramıyla İlişki Kurdukları Kelimeler ve Tekrar Edilme Sayıları

İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar Edilme Sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar Edilme Sayısı
Hoşgörü	38	Hilafet	6
Padişah	38	Kanuni Sultan Süleyman	6
İmparatorluk	35	Kardeş katli	6
Adalet	26	Monarşi	6
Devlet	22	Otorite	6
Saltanat	21	Büyük Türk Devleti	5
Saray	18	Cihat	5
Çok milletli toplum yapısı	16	Veraset sistemi	5
Savaş	16	Yeniçeri ocağı	5
Fatih Sultan Mehmet	14	Atatürk	4
Fetih	14	Barış	4
İslam	14	Çöküş	4
Medeniyet	12	Ecdadımız	4
Cihan Hakimiyeti	11	Hakimiyet	4
Üç kıtada hakimiyet	11	İslahat	4
Güç	10	Osmanlı Yönetimi	4
Cihan Devleti	8	Tımar	4
İstanbul	8	Ulus	4
Kültür	8	Yükselme Devri	4
Hanedan	7		

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı kavramı ile ilişkilendirdikleri toplam kelime sayısı 157’dir. Elde edilen bu kelimelerin toplam tekrar edilme sayısı ise 613’tür (ilişkilendirilen kelimelerin ve tekrar edilme sayılarının tam listesi için: bkz. Ek 1). Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı kavramıyla ilgili en çok tekrar ettiği kelimeler hoşgörü (f=38) ve padişah (f=38) kelimeleridir. Bu kelimeleri sırasıyla imparatorluk (f=35), adalet (f=26), devlet (f=22), saltanat (f=21) ve saray (f=18) kelimeleri takip etmiştir. Son olarak Osmanlı kavramıyla ilgili 4 ve üzerinde tekrar edilen kelime sayısı ise 39’dur.

Tablo 3.

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının “Fetih” Anahtar Kavramıyla İlişki Kurdukları Kelimeler ve Tekrar Edilme Sayıları

İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar Edilme Sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar Edilme Sayısı
--------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------

İstanbul	63	Hoşgörü	8
Fatih Sultan Mehmet	49	Bizans	7
Savaş	41	Malazgirt	7
1453	27	Zafer	7
Yeni Topraklar	26	Asker	6
Cihat	20	Hüküm Sürmek	6
Güç	17	Kanun-i Sultan Süleyman	6
İskân Politikası	17	Yeni Coğrafyalar	6
Otorite kurmak	13	Mısır	5
Şahi topu	13	Taktik	5
İslamiyet	12	Antlaşma	4
Ele Geçirmek	11	Balkanlar	4
Gaza	11	Barış	4
Yayılmacılık	11	Büyüme	4
Osmanlı	10	Gelişmişlik	4
Ganimet	9	Mücadele	4
Cihan Hakimiyeti	8	Ölüm	4
Fatih	8	Siyaset	4

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Fetih kavramı ile ilişkilendirdikleri toplam kelime sayısı 133'tür. Elde edilen bu kelimelerin toplam tekrar edilme sayısı ise 608'dir (ilişkilendirilen kelimelerin ve tekrar edilme sayılarının tam listesi için: bkz. Ek 2). Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Fetih kavramıyla ilgili en çok tekrar ettiği kelime İstanbul'dur (f=63). Bu kelime aynı zamanda her iki anahtar kavramın ilişkilendirildiği kelimeler içinde en çok tekrar edilen kelimedir. İstanbul kelimesini sırasıyla Fatih Sultan Mehmet (f=49), savaş (f=41), 1453 (f=27), yeni topraklar (f=26) ve cihat (f=20) kelimeleri takip etmiştir. Görülüşü gibi katılımcılar Fetih kavramını genellikle İstanbul'un fethi ile ilişkilendirmişlerdir. Son olarak Fetih kavramıyla ilgili 4 ve üzerinde tekrar edilen kelime sayısı ise 36'dır.

Frekans tablolarından yararlanılarak hazırlanan ve öğrencilerin bilişsel yapısını ortaya koyan kesme noktalarına ve kavram ağlarına aşağıda yer verilmiştir.

Kesme noktası 58 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kesme noktası 58 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta yalnızca *Fetih* anahtar kavramıyla *İstanbul* kelimesi ilişkilendirilmiş, *Osmanlı* anahtar kavramıyla ise hiçbir kelime ilişkilendirilmemiştir.

Kesme Noktası 48-57 için oluşturulan kavram ağı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kesme noktası 48- 57 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta *Fetih* anahtar kavramıyla *Fatih Sultan Mehmet* kelimesi ilişkilendirilirken, yine *Osmanlı* anahtar kavramıyla bir kelime ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

Kesme Noktası 38-47 için oluşturulan kavram ağı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Kesme noktası 38- 47 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta bir önceki aralığa göre *Osmanlı* anahtar kavramı ortaya çıkmıştır. *Osmanlı* anahtar kavramı ile *hoşgörü* ve *padişah* kelimeleri bu aralıkta ilişkilendirilmiştir. *Fetih* anahtar kavramı ile de *savaş* kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir.

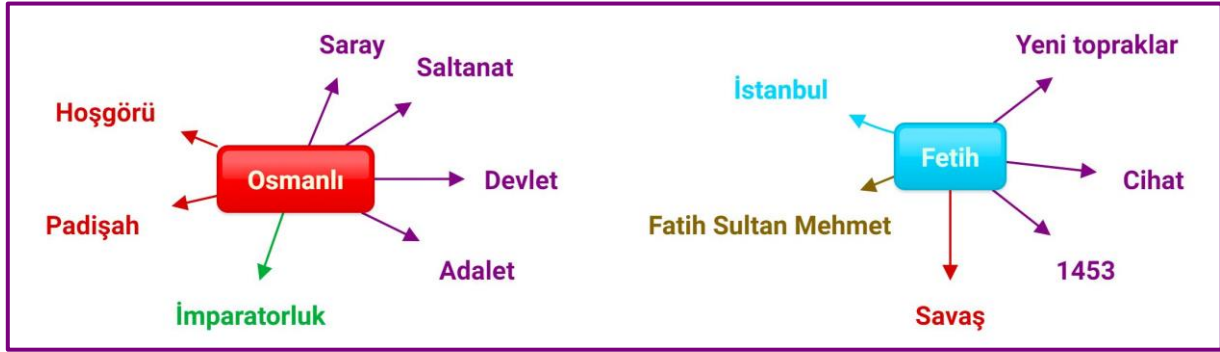
Kesme Noktası 28-37 için oluşturulan kavram ağı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kesme noktası 28- 37 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta *Osmanlı* anahtar kavramı ile *imparatorluk* kelimesi ilişkilendirilmiştir. *Fetih* anahtar kavramı ise bu aralıkta herhangi bir kelime ile ilişkilendirilmemiştir.

Kesme Noktası 18-27 için oluşturulan kavram ağı Şekil 5'te sunulmuştur.

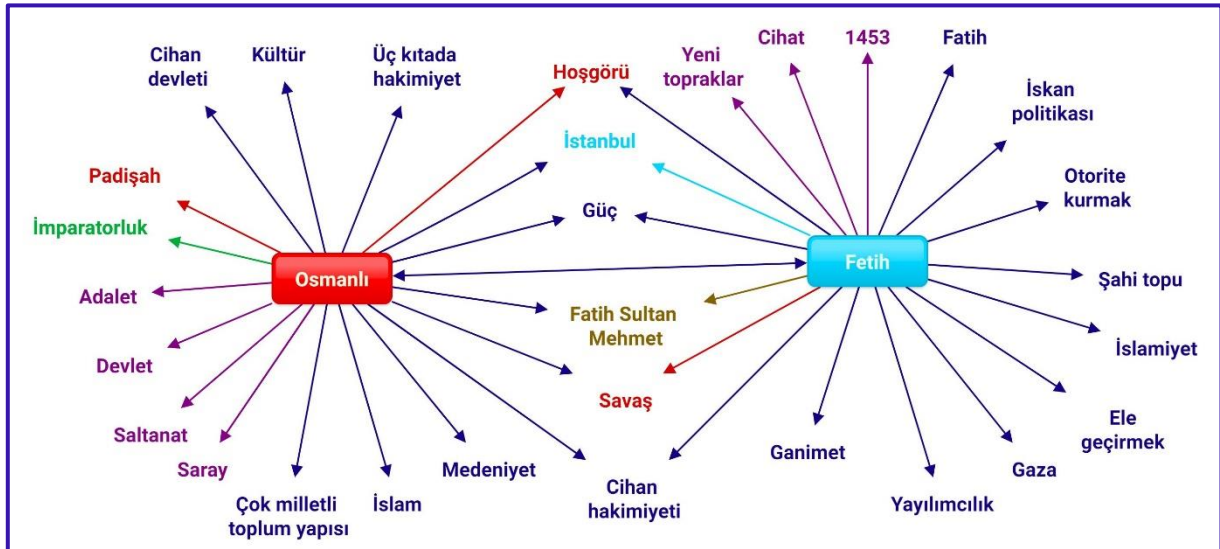


Kesme Noktası 18-27 arası

Şekil 5. Kesme noktası 18- 27 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta *Osmanlı* ve *Fetih* anahtar kavramlarının belirlediği görülmektedir. *Osmanlı* anahtar kavramıyla; *adalet*, *devlet*, *saltanat* ve *saray* kelimeleri ilişkilendirilmiştir. *Fetih* anahtar kavramıyla da *1453*, *cihat* ve *yeni topraklar* kelimelerinin ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca bu aralığa gelinceye kadar henüz iki anahtar kavram ve ilişkilendirildikleri kelimeler arasında karşılıklı olarak bir bağlantı ortaya çıkmamıştır.

Kesme Noktası 8-17 için oluşturulan kavram ağı Şekil 6'da sunulmuştur.



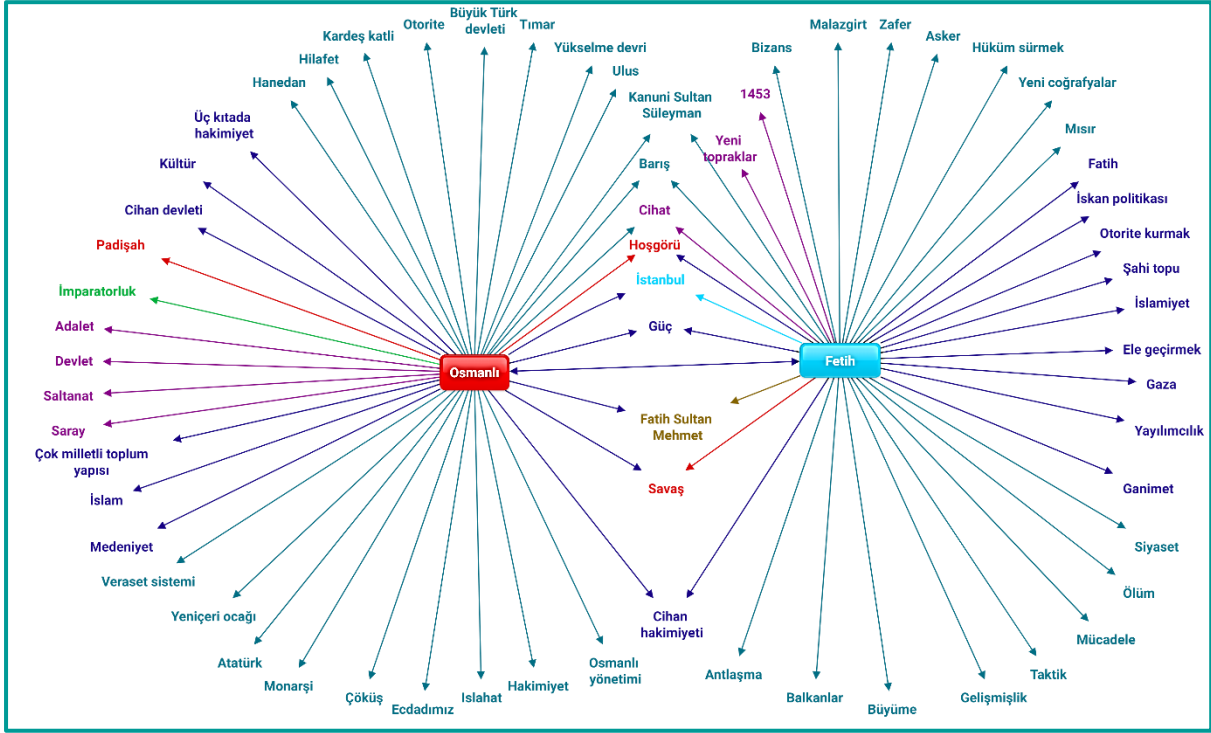
Kesme Noktası 8-17 arası

Şekil 6. Kesme noktası 8- 17 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta *Osmanlı* anahtar kavramı için on iki, *Fetih* anahtar kavramı için de on üç kelime ilişkilendirilmiştir. *Osmanlı* anahtar kavramı; *cihan devleti*, *çok milletli toplum yapısı*, *İslam*, *kültür*, *medeniyet*, *üç kıtada hakimiyet*, *İstanbul*, *güç*, *fetih*, *Fatih Sultan Mehmet*, *savaş* ve *cihan hakimiyeti* kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. *Fetih* anahtar kavramı ise; *fatih*, *iskân politikası*, *otorite kurmak*, *şahi topu*, *İslamiyet*, *ele geçirmek*, *gaza*, *yayılmıcılık*, *ganimet*, *hoşgörü*, *güç*, *Osmanlı* ve *cihan hakimiyeti* kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Burada *Fetih* anahtar kavramı sonucunda yayılmıcılık kelimesinin ortaya çıkması bazı öğretmen adaylarının zihinlerinde konuya ilişkin kavram yanılıklarının varlığını işaret etmektedir. Bu kesme noktasında *güç* ve *cihan hakimiyeti* kelimeleri *Fetih* ve *Osmanlı* anahtar kavramlarıyla ortak ilişkilendirilen cevap kelimeler olmuştur. *Fetih* anahtar kavramı ile daha önceki kesme noktalarında ilişkilendirilen *İstanbul*, *Fatih Sultan Mehmet* ve *savaş* kelimeleri bu kesme noktasında *Osmanlı* anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde *Osmanlı* anahtar kavramı ile daha önceki kesme noktalarında ilişkilendirilen *hoşgörü* kelimesi bu kesme noktasında *Fetih* anahtar kavramı ile

ilişkilendirilmiştir. Bunun yanında 'Osmanlı' kelimesinin 'Fetih' anahtar kavramıyla ve 'Fetih' kelimesinin de 'Osmanlı' anahtar kavramıyla bu kesme noktasında ilişkilendirildiği görülmüştür.

Kesme Noktası 4-7 için oluşturulan kavram ağı Şekil 7'de sunulmuştur.



Kesme Noktası 4-7 arası

Şekil 7. Kesme noktası 4- 7 arası oluşturulan kavram ağı

Bu aralıkta *Osmanlı* anahtar kavramı için yirmi, *Fetih* anahtar kavramı için de on yedi kelime ilişkilendirilmiştir. *Osmanlı* anahtar kavramı; *hanedan*, *hilafet*, *Kanuni Sultan Süleyman*, *kardeş katli*, *monarşi*, *otorite*, *büyük Türk devleti*, *cihat*, *veraset sistemi*, *yeniçeri ocağı*, *Atatürk*, *barış*, *çöküş*, *ecdadımız*, *hakimiyet*, *ıslahat*, *Osmanlı yönetimi*, *tımar*, *ulus* ve *yükselme devri* kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. *Fetih* anahtar kavramı ise; *Bizans*, *Malazgirt*, *zafer*, *asker*, *hüküm sürmek*, *Kanuni Sultan Süleyman*, *yeni coğrafyalar*, *Mısır*, *taktik*, *antlaşma*, *balkanlar*, *barış*, *büyüme*, *gelişmişlik*, *mücadele*, *ölüm* ve *siyaset* kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu kesme noktasında barış ve Kanuni Sultan Süleyman kelimeleri Fetih ve Osmanlı anahtar kavramlarıyla ortak ilişkilendirilen cevap kelimeler olmuştur. Fetih anahtar kavramı ile daha önceki kesme noktalarında ilişkilendirilen cihat kelimesi bu kesme noktasında da Osmanlı anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir.

Fetih kavramı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihinlerinde soyut bir kavram olarak çeşitli kelimelerle ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında bazı öğretmen adaylarının fetih kavramını ideolojik bakış açıları çerçevesinde değerlendirdikleri, ancak çoğunlukla bilimsel bir bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Bütün bunların yanında kavramın soyut olmasının da kavrama yüklenen anlamın farklılaşmasına sebep olduğu söylenebilir. Nitekim, Ünal ve Er (2017, s.11) öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını inceledikleri çalışmalarında, fetih kavramının da öğretmen adayları tarafından öğretimi zor olan soyut kavramlar arasında gösterildiğini öne sürmüşlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulguları neticesinde ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

Öğretmen adaylarının Osmanlı kavramı ile en çok ilişkilendirdikleri kelimelerin hoşgörü ve padişah (f=38) kelimeleri olduğu, Fetih kavramı ile en çok ilişkilendirdikleri kelimenin ise İstanbul (f=63) kelimesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2016) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin hoşgörü değerini genellikle yardım etmek, hatalarını affetmek, sevmek ve iyi davranmak olarak algıladıklarını bunun yanında bir kısım öğrencinin ise farklılıklara saygı boyutuyla algıladıklarını vurgulamıştır. Burada hoşgörünün farklılıklara saygı anlamında ifade edilmesi Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü yapısına ve bu yapıyı sağlıklı bir şekilde yaşatmasına yönelik ortaya çıkan sonuçla örtüştüğü gözlemlenmektedir.

Yazıcı (2017, s.50) Osmanlıdan cumhuriyete hoşgörü kavramının ortaokul öğrencileri tarafından algılanma tarzına ilişkin çalışmada, öğrencilerin Osmanlı'da hoşgörüyü farklılıklarla özellikle de dinsel farklılıklarla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmış ve bu sonucun ortaya çıkmasında Osmanlı Devleti'nde uygulanan millet sisteminin etkisini vurgulamıştır.

Köç ve Işık Demirhan (2019) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti algısı üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Osmanlı Devleti'ni en çok çağrıştıran kavramlardan birisi olarak padişahı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Kesme noktası 58 ve üzeri aralığında, bu çalışmanın konusu olan Fetih anahtar kavramını 63 öğretmen adayı İstanbul kelimesi ile ilişkilendirirken, Osmanlı anahtar kavramı bu aralıkta hiç yer almamıştır.

Kesme noktası 48-57 aralığında, yine sadece Fetih anahtar kavramıyla Fatih Sultan Mehmet kelimesinin ilişkilendirildiği ortaya çıkmıştır.

Dolmaz (2018) sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerine başvurduğu çalışmada kronolojiye dayalı gerçekçi tarihsel romanları okumayı tercih eden öğrencilerin, romanlarda en çok İstanbul'un Fethi sürecini, tarihi kişilikleri ile bu kişilerin bireysel özelliklerini merak ettiklerini ve öğrendiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. İlgili çalışmada ortaya çıkan bu sonuç ile Fetih anahtar kelimesi ile Fatih Sultan Mehmet kelimelerinin eşleştirilmesi arasında dikkate değer bir benzerlik görülmektedir.

Kesme noktası 38-47 aralığında, Osmanlı anahtar kavramının hoşgörü ve padişah kelimeleri ile ilişkilendirilerek ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında Fetih anahtar kavramı da bu aralıkta savaş kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 28-37 aralığında, Osmanlı anahtar kavramının imparatorluk kelimesiyle ilişkilendirildiği, Fetih anahtar kavramının ise herhangi bir kelimeyle ilişkilendirilmediği görülmüştür.

Kesme noktası 18-27 aralığında, Osmanlı anahtar kavramı adalet, devlet, saltanat ve saray kelimeleri ile ilişkilendirilirken, Fetih anahtar kavramı da 1453, cihat ve yeni topraklar kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 8-17 aralığında, Osmanlı anahtar kavramı ile Fetih anahtar kavramlarının karşılıklı olarak doğrudan ilişkilendirildikleri görülmüştür. Buna ilave olarak cihan hâkimiyeti ve güç kelimelerinin hem Osmanlı hem de Fetih anahtar kavramlarında ortak bir şekilde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanında Osmanlı anahtar kavramı çerçevesinde, cihan devleti, çok milletli toplum yapısı, İslam, kültür, medeniyet, üç kıtada hakimiyet, İstanbul, güç, fetih, Fatih Sultan Mehmet, savaş ve cihan hakimiyeti olmak üzere on iki kelime ortaya çıkarken, Fetih anahtar kavramı çerçevesinde ise fatih, iskân politikası, otorite kurmak, şahî topu, İslamiyet, ele geçirmek, gaza, yayılcılık, ganimet, hoşgörü, güç, Osmanlı ve cihan hakimiyeti olmak üzere on üç kelime ortaya çıkmıştır.

Akyapı (2019) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin padişah kavramı algıları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin padişah kavramına ilişkin 67 metafor ürettiklerini, bunu da genellikle

ülkeyi yöneten, güç ve kudret sahibi, milletini koruyan kollayan, yediren, içiren güçlü kişi şeklinde ifade ettiklerini vurgulamıştır. Öğrencilerin padişahı sorumluluk, güç ve kudret kavramları, buna ilave olarak yönetici özellikleri ile öne çıkardıklarını belirtmiştir.

Kesme noktası 4-7 aralığında Osmanlı anahtar kavramı ile hanedan, hilafet, Kanuni Sultan Süleyman, kardeş katli, monarşi, otorite, büyük Türk devleti, cihat, veraset sistemi, yeniçeri ocağı, Atatürk, barış, çöküş, ecdadımız, hakimiyet, ıslahat, Osmanlı yönetimi, tımar, ulus ve yükselme devri kelimeleri olmak üzere toplam yirmi kelime ilişkilendirilmiştir. Fetih anahtar kavramı ile de Bizans, Malazgirt, zafer, asker, hüküm sürmek, Kanuni Sultan Süleyman, yeni coğrafyalar, Mısır, taktik, antlaşma, balkanlar, barış, büyüme, gelişmişlik, mücadele, ölüm ve siyaset kelimeleri olmak üzere on yedi kelime ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu aralıkta barış ve Kanuni Sultan Süleyman kelimelerinin hem Osmanlı hem de Fetih anahtar kavramlarıyla ortak bir şekilde ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

Fetih anahtar kavramı ile 58 ve üstü kesme noktası aralığında ilişkilendirilen İstanbul, 48-57 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen Fatih Sultan Mehmet ve 38-47 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen savaş kelimesi, Osmanlı anahtar kavramı ile ancak 8-17 kesme noktası aralığında ilişkilendirilmişlerdir. Yine Fetih anahtar kavramı ile 18-27 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen cihat kelimesi, Osmanlı anahtar kavramı ile 4-7 kesme noktası aralığında ilişkilendirilmiştir.

Yılmaz (2008) ortaokul öğrencilerinin Osmanlı algısı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin Osmanlı kavramını en çok güç, savaş ve otorite kavramları ile eşleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

38-47 kesme noktası aralığında Osmanlı anahtar kavramı ile ilişkilendirilen hoşgörü kelimesi, 8-17 kesme noktası aralığında Fetih anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışmada ulaşılan bulgular göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve Fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları genel anlamda bilimsel bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte özellikle Fetih anahtar kavramı ile ilgili bazı kavram yanlışları söz konusudur. Ayrıca anahtar kavramlarla ilişkilendirilen bazı kelimelerin ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının ideolojik görüşlerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Balbağ (2018, s.79)'ın öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi vasıtasıyla bilişsel yapılarının belirlenmesine ilişkin çalışmasında ifade ettiği öğretmen adaylarının birtakım kavram yanlışlarına sahip oldukları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Kelime İlişkilendirme Testi temelinde yapılan bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak şu önerilere yer verilmiştir:

Önceleri fen eğitimi alanında çokça kullanılmış, son zamanlarda ise sosyal bilgiler alanında kullanılmaya başlayan kelime ilişkilendirme testinin sosyal bilgiler eğitimi alanında daha sıklıkla kullanılması ölçme ve değerlendirme bağlamında alana katkı sağlayabilir.

Araştırmalarda kullanılacak kelime ilişkilendirme testlerinde katılımcılardan eşleştirilen kelimelerle ilgili uzun olmayan cümleler yazmaları istenebilir. Bu sayede çalışmaya derinlik kazandırılabilir ve ilgili kavramla eşleştirilen kelimeler arasındaki bağlantı daha iyi anlaşılabilir.

Bu çalışma sosyal bilgiler eğitiminin tarih konusuyla ilgili yapılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminin farklı öğrenme alanlarına ilişkin kelime ilişkilendirme testi temelinde çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışma 124 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu konuda daha fazla öğretmen adayı ve öğretmen üzerinde uygulama yapılabilir.

Kelime ilişkilendirme testi tekniğinin en olumlu tarafı, kolay bir şekilde hazırlanabilmesi ve kısa bir süre içerisinde çok sayıda kişinin görüşlerinin alınmasına fırsat tanınmasıdır. En önemli olumsuz yanlarından birisi ise katılımcıların kavramlar arasında kurdukları ilişkilerin nedenleri konusunda yoruma açık olmamasıdır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak ve katılımcıların kavramlar arasında

kurdukları ilişkileri zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları ve sahip oldukları kabullenmeleri ortaya çıkarabilmek için kelime ilişkilendirme testi ile birlikte görüşme, gözlem ve kavram haritası gibi teknikler de kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alkış, S. (2014). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. M. Safran (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı). (s. 69-92) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyapı, G. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin padişah ve cumhurbaşkanı kavramlarına yönelik algıları: Metaforik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, E. & Tokcan, H. (2019). An investigation of prospective social studies teachers' cognitive structures regarding creative drama. *International Education Studies*; 12(5), 56-67. doi:10.5539/ies.v12n5p56
- Aydemir, A. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşerî coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Cin, M. (2004). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin deniz kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(1), 7-23.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(2), 69-71.
- Demirkaya, H. & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Field Education*, 2(2), 38-57.
- Deveci, H., Köse, T. Ç. & Bayır, Ö. G. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 101-124.
- Dolmaz, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 54-67.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). (s. 309-342) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 7(2), 136-154.
- Ersoy, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473.
- Gilbert, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 2, whose voice? Whose ears? *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- Işıklı, M., Taşdere, A. & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- İnalçık, H. (2004). *Osmanlı İmparatorluğu klasik çağ (1300-1600)*. (R. Sezer Çev.) İstanbul: YKY Yayınları.

- İnalçık, H. (2017). *Osmanlılar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karacan, H. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan milli ve evrensel değerlerin analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1-10.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 735-751.
- Köç, A. & Işık Demirhan, E. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti algısı. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(1), 31-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6. ve 7. sınıflar)*. 01.05.2020 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Öztürk, T. & Yılmaz Özcan, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla kavram yanlışlarının tespiti ve kavram öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-123.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (1.Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şimşek, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (CBS) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies* 1(1), 64-75.
- Tokcan, H. (2016). Determining the Turkish world perceptions of candidate social studies teachers through word association test. III. International Dynamic, Explorative and Active Learning (IDEAL) konferansında sunulan bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye. Eylül 1-3.
- Tokcan, H. & Topkaya, Y. (2016). Öğretmen adaylarının Ortadoğu algısının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi (Kilis ve Niğde örneği). 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bodrum, Muğla, 11-14 Mayıs.
- Tokcan, H. & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-129.
- Tokcan, H., Yiter, S., Oğuz, H., Kesmeçi, Y. & Karakuş, H. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla 5.sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye, 23-25 Nisan.
- Tokcan, H. & Topkaya, Y. (2018). Prospective teachers' perceptions about concept of middle east through word association test. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 45-57
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020) 22.01.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Ünal, F. & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24.
- Ünlü, B. (2010). İmparatorluk fikrinin gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(3), 237-266.
- Yazıcı, F. (2017). Osmanlı'dan cumhuriyete hoşgörü: 7. sınıf öğrencilerinin farkındalıkları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 37-56.
- Yel, S. (2012). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı) (s. 112-143) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2008). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinde Osmanlı Devleti algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 245-261.

Investigation of Prospective Social Studies Teachers' Cognitive Structure in Ottoman and Conquest Concepts through Word Association Tests

Extended Abstract:

People need concepts to be able to think and express what they think. Thanks to concepts, cognitive structures can be created, events and facts can be making sense and interpreted. In addition, concepts are used to make sense of a new situation and relate it to previous information. While concepts enable the individual to understand the physical and social world and communicate meaningfully (Senemoğlu, 1998), on the other hand concepts combine and organize similar pieces of information, helping us place them in our memory in categories. And this makes it easier both to learn new concepts and to remember learned concepts (Yel, 2012). If things, objects, events, or facts were not grouped considering their common characteristics, it would be necessary to learn each element separately and it would be quite difficult to communicate (Çeliköz, 1998). Therefore, it will be difficult to communicate in a world without using concepts and life will become much more complex.

In order to achieve the goals determined within the scope of the social studies course, the concepts in the program must be understood by the students. Because, like everyone, students can think and express their thoughts through concepts.

Various methods are used in order to teach of concepts and eliminate the misconceptions in education. Semantic Feature Analysis (SFA), Concept Maps, Concept Crosswords, Conceptual Change Texts, Concept Networks and Concept Cartoons is some of these methods (Alkış, 2014; Demirkaya and Karacan, 2016, s.40; Dündar, 2011). Another method used to reveal how concepts are understood and misconceptions is the Word Association Tests. Thanks to word association tests; the cognitive structures of people, the connection between these structures and the information networks existing in the mind can be revealed. In addition, the concepts in long-term memory, connections between concepts and the quality of these connections can also be revealed through word association tests (Bahar & Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Karakuş, 2019). In the word association test method, the student is given a keyword. The student presents the words evoked by the given keyword in his mind as answer. In this process, it is important that the student gives the answer within a certain period of time, such as 30 seconds. It is assumed that the response of the individual by calling from her long-term memory for any concept reveals the relationships between the concepts in the cognitive structure of the person and shows the semantic affinity.

There are various studies in the field of social studies education related to the word association test method (Aydemir, 2014; Ay ve Tokcan, 2019; Deveci, Köse ve Bayır, 2014; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Karakuş, 2019; Öztürk ve Yılmaz Özcan, 2017; Şimşek, 2013; Tokcan, Yiter, Oğuz, Kesmeçi ve Karakuş, 2015; Tokcan, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2018; Tokcan ve Yiter, 2017; Ünal ve Er, 2017). These studies mostly were prepared to reveal how some concepts related to social studies course (Atatürk's principles, social studies, social sciences, natural disaster, Middle East etc.) are perceived by students and prospective teachers and misconceptions about these concepts.

The aim of this study is to reveal the cognitive structures of prospective social studies teachers related to the concepts of Ottoman and Conquest through the word association test.

The study was prepared in accordance with the qualitative research method and was designed according to the case study pattern. The study group consisted of 124 prospective social studies teachers studying at a state university's faculty of education. The Word Association Test prepared by the researchers was used in the study as a data collection tool. Ottoman and Conquest key concepts were chosen to create the test. Before starting the test, participants were made explanations about the word

association test and were asked to write the first five concepts that the key concept brought to their minds within 30 seconds while the test was being applied. The 30-second duration was used on some previous studies and successful results were obtained (Keskin & Örgün, 2015, p.33; Polat, 2013, p.104). The word association test prepared for the purpose was distributed to prospective teachers. Prospective teachers were asked to write the words that come to their minds about the key concepts given to the relevant spaces in the test. Descriptive analysis was used to analyze the data. The responses of each participant regarding the key concepts were evaluated one by one and a frequency table was created according to the number of times the words were repeated. The cut-off point technique of Bahar, Johnstone and Sutcliffe (1999) were taken as the basis in the creation of mind maps. Considering the repetition numbers of the words associated with the key concepts, seven breakpoint ranges were determined. Data for each range are shown and explained in figures. As a result of analyzing the research data, it was found out that while prospective social studies teachers associate the Ottoman key concept with a total of 157 different words, they associate the key concept of Conquest with 133 different words. It is concluded that the words most closely associated with the Ottoman concept are the words of tolerance, the sultan and empire, and the words most associated with the concept of Conquest are İstanbul, Fatih Sultan Mehmet and war.

Key Words: *Social studies, Prospective teacher, Word association test (WAT), Cognitive structure, Ottoman, Conquest*

EKLER:**Ek 1.**

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının “Osmanlı” anahtar kavramıyla ilişki kurdukları kelimeler ve tekrar edilme sayıları

İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı
Hoşgörü	38	Tanzimat	3	Gurur kaynağımız	1
Padişah	38	Tarihimiz	3	Güven	1
İmparatorluk	35	Yıkılış	3	Halife	1
Adalet	26	Asker	2	Haritası	1
Devlet	22	Askeri Yapı	2	Hasta adam	1
Saltanat	21	Balkanlar	2	Hilal-i Ahmer	1
Saray	18	Cariye	2	Hürrem	1
Çok milletli toplum yapısı	16	Dayanışma	2	İbni Sina	1
Savaş	16	Devşirme Sistemi	2	İhtişam	1
Fatih Sultan Mehmet	14	Divan-ı Hümayun	2	İltizam	1
Fetih	14	Eşitlik	2	İslam Devleti	1
İslam	14	Gaza	2	İstibdat	1
Medeniyet	12	Gaza ve cihat	2	İyilik	1
Cihan Hakimiyeti	11	Geçmişimiz	2	İznic, Bursa, Edirne	1
Üç kıtada hakimiyet	11	Geri Kalmışlık	2	Kadı	1
Güç	10	Hazine	2	Kelle alma	1
Cihan Devleti	8	II. Abdulhamit	2	Koltuk Sevdası	1
İstanbul	8	İmparator	2	Lala	1
Kültür	8	Kanun	2	Mazlumların Koruyucusu	1
Hanedan	7	Mücadele	2	Meclis Hükümeti	1
Hilafet	6	Ordu	2	Merhamet	1
Kanuni Sultan Süleyman	6	Osman Gazi	2	Merkeziyetçi	1
Kardeş katli	6	Sultan	2	Mimar Sinan	1
Monarşi	6	Topraklar	2	Muhteşem Yüzyıl	1
Otorite	6	Turan	2	Mutlakiyet	1
Büyük Türk Devleti	5	Üç hilal	2	Ocak	1
Cihat	5	Yavuz Sultan Selim	2	Okul	1
Veraset sistemi	5	Ahilik	1	Orhan Gazi	1
Yeniçeri ocağı	5	Alem	1	Osmanlı Parası	1
Atatürk	4	Anadolu'yu unutan	1	Osmanlı torunu	1
Barış	4	Anlayış	1	Osmanlı Türkçesi	1
Çöküş	4	Araplaşma	1	Özgürlük	1
Ecdadımız	4	Askeri Başarı	1	Parçalanma	1
Hakimiyet	4	Atalarımızın Gücü	1	Refah	1
İslahat	4	Avrupa için bir tehlike	1	Sadrazam	1
Osmanlı Yönetimi	4	Banka	1	Sancak	1
Timar	4	Barbaros Hayrettin Paşa	1	Saygı	1
Ulus	4	Bayrak	1	Siyasi Birlik	1
Yükselme Devri	4	Birlik mücadelesi	1	Sosyal hayat	1
Anadolu	3	Bizans	1	Söğüt	1
Beylikten devlete	3	Bölgeleri	1	Taht	1
Divan	3	Bütünlük	1	Taht kavgaları	1
Gerileme	3	Çağdaş	1	Tarihe hükmetmek	1
Harem	3	Çalışkanlık	1	Tasavvuf	1
Huzur	3	Devlet-i aliye	1	Tebası	1
İlim	3	Din temelli eğitim	1	Teokrasi	1
İskan	3	Dördüncü Murat	1	Tuğra	1
Köle	3	Edeb	1	Ümmetçilik	1
Lale devri	3	Edirne	1	Yaşantısı	1
Osmanlı teşkilatı yapısı	3	Evensel	1	Yayılmacılık	1
Sevgi	3	Ferman	1	Yenileşme Hareketleri	1
Siyaset	3	Gelenek	1		
Şehzade	3	Gelişmiş Devlet	1		
Osmanlı Kavramıyla İlişkilendirilen Toplam Kelime Sayısı			:157		
Elde Edilen Kelimelerin Toplam Tekrar Edilme Sayısı			:613		

Ek 2.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının "Fetih" anahtar kavramıyla ilişki kurdukları kelimeler ve tekrar edilme sayıları

İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı	İlişki Kurulan Kelimeler	Tekrar edilme sayısı
İstanbul	63	Kudüs	3	Ferman	1
Fatih Sultan Mehmet	49	Ordu	3	Fetih Suresi	1
Savaş	41	Sancak	3	Geçiş	1
1453	27	Surlar	3	Gurur	1
Yeni Topraklar	26	Ulubatlı Hasan	3	Hadis	1
Cihat	20	Viyana	3	Haliç	1
Güç	17	Yavuz Sultan Selim	3	Halife	1
İşkan Politikası	17	Yeniçeri	3	Hazreti Muhammet	1
Otorite kurmak	13	Arzu etme	2	Hırs	1
Şahi topu	13	Beylikler	2	İznik	1
İslamiyet	12	Fetih Hazırlıkları	2	Kan	1
Ele Geçirmek	11	Gemi	2	Kerkük ve Musul	1
Gaza	11	Hükümdar	2	Komutan	1
Yayılmacılık	11	İstanbul'un Fethi	2	Kosova	1
Osmanlı	10	Kazanmak	2	Kurtuluş	1
Ganimet	9	Kıbrıs	2	Macar	1
Cihan Hakimiyeti	8	Kılıç	2	Miryakefalon	1
Fatih	8	Konstantinopolis	2	Mohaç Zaferi	1
Hoşgörü	8	Kültür Etkileşimi	2	Mülk	1
Bizans	7	Marş	2	Ok	1
Malazgirt	7	Saldırı	2	Özgürlük	1
Zafer	7	Strateji	2	Rodos	1
Asker	6	Türklük	2	Roma	1
Hüküm Sürmek	6	Yağmalama	2	Rumeli	1
Kanun-i Sultan Süleyman	6	Abluka	1	Saygı	1
Yeni Coğrafyalar	6	Akın	1	Sefer	1
Mısır	5	Alparslan	1	Seferberlik	1
Taktik	5	Alperenlik	1	Sınır	1
Antlaşma	4	Ankara Savaşı	1	Silahlanma	1
Balkanlar	4	Ateşli ok	1	Süvari	1
Barış	4	Avrupa	1	Tebriz	1
Büyüme	4	Azim	1	Tımar Sistemi	1
Gelişmişlik	4	Bağdat	1	Toplumsal Barış	1
Mücadele	4	Barbaros Hayrettin Paşa	1	Türk Bayrağı	1
Ölüm	4	Büyük Selçuklu	1	Türk Tarihi	1
Siyaset	4	Cesaret	1	Üç kıta	1
Anadolu	3	Coğrafya	1	Üsküdar	1
Ayasofya	3	Devşirme	1	Vakıf	1
Başarı	3	Disiplin	1	Yeni Dönem	1
Fetih 1453 Filmi	3	Donanma	1	Yeni kıta	1
Fetih Hareketi	3	Dördüncü Murat	1	Yenilik	1
Hazine	3	Edirne	1	Yıldırım Bayazıt	1
Keşif	3	Eflak ve Boğdan'ın Fethi	1	Zenginlik	1
Kılıç, ok, yay	3	Ekonomi	1		
Kırım	3	El Değiştirme	1		
Fetih Kavramıyla İlişkilendirilen Toplam Kelime Sayısı		:133			
Elde Edilen Kelimelerin Toplam Tekrar Edilme Sayısı		:608			



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.804894

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 64-80

Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi*

Büşra GELEBEK ÜSTÜN¹, Halil UZUN²

Makalenin Geliş Tarihi: 03.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 09.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin 2013 programında yer alan değerlendirme konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 130 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine, eğitim düzeylerine, mesleki kıdeme göre değerlendirme konusundaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarında, mezun oldukları okula, görev yaptıkları kuruma, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye, sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitimi, ölçme ve değerlendirme, okul öncesi eğitim programı, öğretmen tutumları

GİRİŞ

Eğitim, insanın varoluşuyla birlikte süregelen, bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değişen, gelişen ve şekillenen, yaşama uyum süreci olarak tanımlanabilir. İnsan bu süreçte kendisini, çevresini, canlı ve cansız varlıkları geliştirmekte, gereksinimleri doğrultusunda yeni formlar oluşturarak yoluna devam etmektedir. Bu şekilde toplum, sosyal düzen ve normlarıyla birlikte gelişmektedir. Eğitim insanı geliştirmeyi, sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı, iyiye ve güzele yönlendirmeyi ve istendik davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan doğumla başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreçtir (Arı, 2011: 3; Koçak, 2014: 3-4; Şişman, 2008:2). Bireylerin kişilik özelliklerinin temel yaşamın ilk altı

* Bu çalışma, Büşra GELEBEK ÜSTÜN'ün "Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, busragelebek@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7771-9206

²Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, uzunhalil@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0029-1074

Gelebek Üstün, B. & Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), xxx-xxx. DOI: 10.7822/omuefd. 804894. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(2), 64-80.

yılında atılmaya başlanır ve bu dönemde yaşanan olumlu ve olumsuz tüm durumlar çocuğun hayatında ömür boyu taşıyacağı izler bırakabilir (Budak, 2005).

Doğumla temel eğitim arasındaki dönemi kapsayan okul öncesi eğitim; çocuğun psikomotor, dil, sosyal duygusal ve bilişsel alanlarında gelişimini, bireysel farklılıklar çerçevesinde, içinde bulunduğu çevre şartlarını da göz önüne alarak zengin uyarıcılarla desteklemeyi amaçlayan, ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam ederek desteklenen bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002: 14; Poyraz ve Dere, 2011: 19). Çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenmelerine zemin hazırlayan alt yapının, okul öncesi dönemdeki çocuğa sunulan deneyimler sonucunda çocukta oluşan keşif duygusu ve anlamlandırma isteği olduğu ifade edilebilir (Kandır ve Uyanık, 2010: 8). Çocuğun bu dönemde kazandığı deneyimler kendisini her alanda geliştirmesine destek olur. Anlamli ve mutlu deneyimlere sahip çocuk, ilkokula başladığında kendine özgüven sahibiyken başarılı olma ihtimali de çoğalır. Bu sayede kendini tanıyan ve yeteneklerinin bilincinde olan bir birey olur (Yavuzer, 2013: 210).

Okul öncesi eğitim, belli bir yaş gurubu için, bir kurum bünyesinde, uygun yer ve zamanda yürütülen örgün bir eğitimidir. Türkiye’de okul öncesi eğitim örgün eğitim olarak, önceden hazırlanmış ve çağın ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak amacıyla ve insanların ihtiyaçlarına cevap verebilmesi amacıyla eğitimde program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir (Demirel, 2017). Bu çerçevede Türkiye’de 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitimi programları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ve günümüzde uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) ise, 2011- 2012 yılında güncellenmiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle de Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Gelişimsel bir program olan 2013 OÖEP’nda, Türk Millî Eğitim’inin temel amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ve okul öncesi eğitimin temel ilkeleri ile birlikte programın özelliklerine, etkinlik türlerine, fiziksel eğitim ortamına, özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili düzenlemelere, kazanım ve göstergeler ve değerlendirme gibi öğelere yer verilmiştir (MEB, 2013: 9- 11; Yıldız, 2019: 18).

Eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme olmak üzere birbirleriyle etkileşimli dört öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2017). Okul öncesi eğitimde değerlendirme, OÖEP’nun uygulayıcısı olan öğretmenlerin çocukları daha iyi tanıyabilmeleri ve gelişimlerini destekleyebilmeleri açısından önemlidir. Öğretmenin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini tespit edebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanmasıyla kaliteli bir eğitim süreci, oluşturulabilir. Bu açıdan değerlendirmenin, çocukların ihtiyaçlarının saptanması, aile-okul iletişimde bulunulması ve eğitim programının hazırlanabilmesi için gerekli olduğu kabul edilmektedir (Can Gül, 2009: 24; Gürkan, 2016: 48; Temel, 2015: 14). Ayrıca geliştirilen eğitim programlarının etkililiğini belirlemede ölçme ve değerlendirme çok önemli bir yere sahiptir. Değerlendirme, eğitim programında yer verilen hedefler ışığında planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların davranışlarındaki etkisini tespit edip yorumlamayı sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır (Sapsağlam, 2013; Ültanır, 2016). Değerlendirme okul öncesi eğitim programının da temel öğesidir ve programın geliştirilmesi, kalitesi, eğitim sürecindeki etkisi gibi konularda bilgi vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda çocukların gelişimlerine katkıda bulunmada ana adım olarak görülen değerlendirmeler, çocuk ve ailenin ihtiyaçlarını gidermeye odaklanmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013: 201; Gordon ve Browne, 2007: 53).

Okul öncesi eğitiminde değerlendirme aylık ve günlük (etkinlik) planda yapılan değerlendirme şeklinde yapılmaktadır. Aylık değerlendirmede her ayın sonunda o ay ulaşılmış olan kazanımlara ilişkin tespitler yapılarak, eksik kalan yönler belirtilip genel bir değerlendirme yapılır. Günlük değerlendirmede ise, o gün sonunda yapılan etkinlikler sonucu öğretmen, program ve çocuk açısından değerlendirmeler yapılmaktadır. OÖEP’nda aylık plan ve günlük eğitim akışında bulunan değerlendirmeler farklı yöntem ve teknikler, etkinlikler, uygulamalar, gelişim gözlem formları,

çizelgeler ve portfolyolar gibi değerlendirme yöntemleri ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2013). Çocuk, program ve öğretmen boyutları ile birlikte aile, eğitim etkinlikleri, çocuğun gelişimi ve eğitimi de okul öncesi eğitiminde değerlendirilmektedir. Eğitim etkinliklerinin, programdaki kazanımlara yönelik hazırlanması, süreçte çocukların kazanımlara ne kadar ulaştığının gözlenmesi açısından öğretmene yol göstermektedir. Bu yüzden eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitiminde önem arz etmektedir (Jackman, 2005: 67; MEB, 2013: 54). Bu değerlendirmeler, öğretmene sonraki etkinliklerin planlanmasında, çocuğu ve aileyi tanımada ve çocuk ve ailenin eğitime katkıda bulunması için hazırlayacağı diğer planların başarılı olmasında katkı sağlayacaktır. 2013 okul öncesi eğitimi programında; eğitim sürecinin çok yönlü ve bütünsel olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı bu programda değerlendirmenin; çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Çocukların Değerlendirilmesi

Çocukların değerlendirilmesi, çocukların gelişiminin bir süreç içerisinde sistematik bir şekilde kayıt altına alınarak takip edildiği bir aşamadır. Programın niteliği bakımından çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme göstermesi önem arz etmektedir (Brewer, 2001: 138). Okul öncesi dönemdeki çocukların göstermiş oldukları hızlı gelişimi, kendilerini doğru anlatmakta zorlanmaları ve bu süreçte bütün gelişim alanlarında kazandıkları özelliklerini olgunlaşmaya kadar taşıyacak olmalarından ötürü doğru tanınmaları gerekmektedir (Deniz Kan, 2007: 170). Bu çerçevede çocukların gelişimlerini kayıt altına almak önemlidir. OÖEP’nde “Gelişim Gözlem Formu” çocuğun gelişiminin izlenmesi amacıyla bulunmaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özelliklerinin kaydedilmesi ile beraber çocuğun neleri, hangi seviyede yapabildiği hakkında bilgilenebilmektedir. Bu formdaki bilgiler ışığında senede iki defa dönem sonlarında verilen “Gelişim Raporları” hazırlanmakta; çocuğun bireysel gelişimini ve eğitimin değerlendirme sürecini içeren “Gelişim Dosyası” (portfolyo) oluşturulmaktadır (Deniz Kan, 2007: 177; MEB, 2013: 54).

Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilip faaliyetlerin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır (Sapsağlam, 2013). Programdaki aylık plan değerlendirmesinin kaydedilmesinde günlük eğitim akışının değerlendirmesindeki kayıtlar yardımcı olmaktadır. Etkinliklerin değerlendirilmesinde de çalışma sayfalarının hazırlanabileceği, resimlerin kullanılabilmesi, poster ve afişlerin düzenlenebileceği, etkinlik esnasında çekilen fotoğrafların çocuklarla birlikte tekrar değerlendirilebileceği ve yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013). Etkinliği değerlendirmek amacıyla çocuklara şu tarz sorular sorulabilir:

“Betimleyici sorular: Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesine yardımcı olan sorulardır.

Duyuşsal sorular: Çocuğun etkinlik anında ve sonrasındaki duygularını ifade etmesine yönelik sorulan sorulardır.

Kazanımlara yönelik sorular: Gün içinde belirlenen kazanım ve göstergelere yönelik oluşturulan sorulardır.

Yaşamla ilişkilendirme soruları: Kendi yaşantıları ile etkinlikte yaşadıkları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır (MEB, 2013: 55).”

Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

OÖEP’nde öğretmenin kendini değerlendirmesi, çocuklarla yaptığı tüm uygulamalardaki kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullanılan yöntemleri, kişisel özelliklerini de göz önüne alarak kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenin kendini geliştirme

çabasına girmesi, gerektiği takdirde idareden yardım istemesi beklenmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014: 51; Sapsağlam, 2013).

Günü Değerlendirme Zamanı

2013 OÖEP’nda günü değerlendirme zamanı önemli bir yere sahiptir. ÖÖEP’nda, günü değerlendirme zamanı “Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilir. Mümkün olduğu kadar açık uçlu sorular aracılığıyla, hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla beraber değerlendirilir. Bu süreçte o gün uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanır. Ayrıca o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlar hakkında konuşulabilir. Gerektiğinde gün içinde de bu değerlendirme sürecine yer verilebilir” (MEB, 2013), şeklinde tanımlanmaktadır.

Değerlendirmelerin değişik değerlendirme yöntem ve metotları ile sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Değerlendirmeyle beraber çocuğun gelişimsel özellikleri, hangi gelişim alanında ne kadar ilerleme gösterdiği, ilerlemelerinin ne boyutta olduğu belirlenmektedir. Bu yüzden öğretmen, gün sonunda o günkü günü değerlendirme zamanında yapılan çalışmaları ve etkinliklerin değerlendirilmesinden ortaya çıkan sonuçları da düşünerek çocukların, programın ve kendisinin değerlendirmesini günlük eğitim akışının genel değerlendirme bölümüne kaydetmesi önem göstermektedir. Programların hazırlanmasında değerlendirmeler eğitimciler için yol gösterici olmaktadır, çünkü değerlendirme ve uygulanacak eğitim programı bir bütün olarak incelenmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılıp aile ile paylaşımı, günü değerlendirme zamanının olumlu yansımalarından olmaktadır (Deniz ve Yükselen, 2015: 70- 75; MEB, 2013: 53).

Aylık ve günlük planlarda yer alan değerlendirmeyle birlikte 2013 OÖE Programı’nda (MEB, 2013), okulun açıldığı ayda, çocukların evlerine yapılacak ziyaretler ve grup ve bireysel veli toplantıları ile ilgili takvimin belirlenmesi, ebeveynler tarafından Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu ve Aile Katılım Formu nu doldurulması, Okul Tanıtım ve Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formların doldurulması önerilmektedir. Ayrıca eğitim süreci boyunca çocukların gözlem bilgilerinin, “Gelişim Gözlem Formu”na kaydedilmesi ve her çocuk için hazırlanan ve çocukların gelişim gözlem sonuçlarını içeren “Gelişim Raporu”nun dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Çocukların genel gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken durumlarını ortaya koyan bu raporda, ailelerin çocuklarını tanımaları, gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemelerine yönelik önerilerin de bulunması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, programda, öğretmenlerin Gelişim Dosyası (Portfolyo) hazırlamaları, portfolyoda yer alacak çalışmaları her ay çocuklarla birlikte seçmeleri ve eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir. Alanyazında okul öncesi eğitiminde değerlendirme konusunda sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının programın uygulanabilirliği, programdaki değerlendirme konusunda farkındalık, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı ve öğretmen yeterliliği gibi birçok konuda okul öncesi eğitimi destekleme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada Kilis ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 2013 programında yer alan değerlendirme konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal değerler kullanılarak genelleştirilebilir sonuçların üretildiği, değişkenler arasındaki ilişkilerin kanıtlanmaya çalışıldığı ve farklı gruplar arasında karşılaştırmaların yapılabildiği yöntem olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2009).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada evren üzerinde çalışılmış olup, Kilis il merkezinde görev yapan gönüllü 130 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	122	93.8
	Erkek	8	6.2
Mesleki kıdem	1-5 yıl	70	53.8
	6-10 yıl	30	23.1
	11 yıl ve üzeri	30	23.1
Eğitim Düzeyi	Lisans	126	96.9
	Yüksek Lisans	4	3.1
En Son Mezun Olunan Okul	Okul Öncesi Öğr. (Örgün)	96	73.9
	Okul Öncesi Öğr. (AÖF)	34	26.2
Görev Yapılan Kurum	Ana Sınıfı	85	65.4
	Anaokulu	45	34.6
Yaş Grubu	36- 48 ay	10	7.7
	48- 60 ay	80	61.5
	60- 72 ay	40	30.8
Sosyoekonomik çevre	Alt düzey	42	32.3
	Orta düzey	67	51.5
	Üst düzey	21	16.2
Sınıftaki çocuk sayısı	15'den az	18	13.8
	16- 20 arası	50	38.5
	21-25 arası	47	36.2
	26 ve üzeri	15	11.5
Yardımcı personel	Var	66	50.8
	Yok	64	49.2
Özel gereksinimli çocuk	Var	40	30.8
	Yok	90	69.2
	Toplam	130	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin 122'sinin (%93,8) kadın olduğu; 70'inin (%53,8) 1-5 yıl mesleki kıdeme, 30'unun (%23,1) 6- 10 yıl ve 30'unun (%23,1) ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=126, %96,9) lisans mezunu olduğu ve 96'sının (%73,9) okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin 85'inin (%65,4) anasınıflarında görev yaptığı; yarısından fazlasının (%61,5) 48- 60 ay yaş grubundaki çocuklarla çalıştığı ve öğretmenlerden 67'sinin (%51,5) orta düzey sosyo ekonomik çevrede bulunan kurumlarda çalıştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin (%13,8) sınıflarındaki çocuk sayısının 15'ten az, 50'sinin (%38,5) sınıflarındaki çocuk sayısının 16- 20 arası, 47'sinin (%36,2) sınıflarındaki çocuk sayısının 21- 25 arası, 15'inin (%11,5) sınıflarındaki çocuk sayısının 26 ve üzeri olduğu; kurumların 66'sında (%50,8) yardımcı personelin

olduğu; kurumlarının 40'ında (%30,8) özel gereksinimli çocuk olduğu, 90'ında (%69,2) özel gereksinimli çocuk olmadığı saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları, en son mezun oldukları okul; hangi okul öncesi eğitim kurumunda görev yaptıkları, öğretmenlik yaptıkları çocukların yaş grubu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, sınıflarındaki çocuk sayısı, sınıflarında yardımcı personel olup olmadığı ve sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmadığını belirlemeye yönelik maddeler olan Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖDTA) kullanılmıştır

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Tutumu Anketi (OÖÖDTA)

OÖDTA'da 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP)'nda yer alan değerlendirme konusunda, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesine yönelik, beşli likert tipinde (1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3-bazen, 4-çoğu zaman, 5-her zaman) 52 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin oluşturulmasında OÖEP'ni oluşturan öğeler, kazanım ve göstergeler, eğitim durumları, programdaki ölçme ve değerlendirme araçları, programı uygulamaya yönelik içerikler ve ilgili literatür dikkate alınmıştır. Anketin kapsam geçerliliği için farklı üniversitelerden program geliştirme, ölçme değerlendirme, okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanından 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve anketin son hali verilmiştir. Anketin bölümleri soruların içeriği ve hangi alanla ilgili olduğu göz önünde bulundurularak uzman desteği ile belirlenmiştir. Hazırlanan maddeler olası dil ve imla hatalarının düzeltilmesi amacıyla beş Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan çalışmaların sonunda anket 52 madde ve 9 alt bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler öğretmenin kendini değerlendirmesi, çocuğun değerlendirilmesi, değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri, değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem- teknikler, değerlendirme sürecinde aile, değerlendirme sürecinde portfolyo, değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, değerlendirme sürecinde özel eğitim ve programın değerlendirilmesidir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında ilk olarak OÖDTA için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'na izin için başvuru yapılmıştır. Etik kurul onayının çıkmasının ardından, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak verilerin toplanma aşamasına geçilmiştir. 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılmada gönüllü olan 130 okul öncesi öğretmeni çalışma hakkında bilgilendirilmiş, formu içtenlikle cevaplamaları istenmiş ve öğretmenler tarafından doldurulan formlar üç gün sonra teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, normallik testi, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Anketteki maddelerin aritmetik ortalaması, standart sapması, F değeri, t değeri ve serbestlik düzeyi belirlenerek elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi:16.01.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:2020/01

BULGULAR

Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi konusunda OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin OÖDTA'dan aldıkları puanlara bakıldığında en son mezun oldukları okul, anaokulu ya da anasınıfında görev yapmaları, görev yaptıkları sınıftaki çocukların yaş grubu, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, sınıflarındaki çocuk sayısı, sınıflarında yardımcı personel olup olmadığı ve sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmadığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okula göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

En son mezun olunan okul			N	X	SS	Sd	T	P
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	24.02	4.18	127	-1.16	.25
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	24.94	3.22			
Çocuğun değerlendirilmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	13.54	1.76	127	.68	.5
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	13.29	1.83			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	39.62	9.34	127	-2.14	.03*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	43.41	7.32			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	38.55	9.61	127	-2.56	.012*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	43.26	7.95			
Değerlendirme sürecinde aile	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	13.13	3.36	127	-2.39	.018*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	14.68	2.87			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	10.23	3.02	127	-1.87	.06
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	11.35	2.91			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	26.80	3.72	127	-1.14	.26
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	27.59	2.63			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	9.60	3.23	127	-2.90	.004*
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	11.41	2.83			
Programın değerlendirilmesi	Okul Öncesi Öğr.(Örgün)		96	11.91	2.67	127	-1.71	.09
	Okul Öncesi Öğr.(AÖF)		34	12.82	2.60			

p* < .05

Tablo 2'ye göre; yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda, örgün ya da açık öğretim mezunu olma durumuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri (t (127)=-2.14, p<.05), değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler (t (127)=-2.56, p<.05), değerlendirme sürecinde aile (t (127)=-2.39, p<.05) ve değerlendirme sürecinde özel eğitim (t (127)=-2.90, p<.05) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre, açık öğretim fakültesinden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri (X=43.41) değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler (X=43.26), değerlendirme sürecinde aile (X=14.68) ve değerlendirme sürecinde özel

eğitim ($X=11.41$) puan ortalamaları, örgün eğitimden mezun olan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri ($X=39.62$), değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ($X=38.55$), değerlendirme sürecinde aile ($X=13.13$) ve değerlendirme sürecinde özel eğitim ($X=9.60$) puan ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Görev yapılan kurum	N	X	SS	Sd	T	P
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Anasınıfı	85	24.25	4.00	128	.06	.95
	Anaokulu	45	24.20	3.94			
Çocuğun değerlendirilmesi	Anasınıfı	85	13.83	1.63	128	3.20	.002*
	Anaokulu	45	12.82	1.86			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Anasınıfı	85	41.89	8.04	128	2.34	.021*
	Anaokulu	45	38.09	10.12			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Anasınıfı	85	41.27	9.34	128	2.72	.007*
	Anaokulu	45	36.62	9.09			
Değerlendirme sürecinde aile	Anasınıfı	85	13.28	3.67	128	-.87	.39
	Anaokulu	45	13.82	2.74			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Anasınıfı	85	10.22	3.40	128	-	.18
	Anaokulu	45	10.98	2.21		1.34	
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Anasınıfı	85	27.23	3.31	128	1.10	.27
	Anaokulu	45	26.53	3.74			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Anasınıfı	85	10.61	3.23	128	2.88	.005*
	Anaokulu	45	8.93	3.02			
Programın değerlendirilmesi	Anasınıfı	85	11.87	2.74	128	-	.10
	Anaokulu	45	12.67	2.45		1.63	

$p^* < .05$

Tablo 3'e bakıldığında Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçlarında Çocuğun değerlendirilmesi ($t(128)=3.20$; $p < .05$), Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri ($t(128)=2.34$; $p < .05$), Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ($t(128)=2.72$; $p < .05$) ve Değerlendirme sürecinde özel eğitimde ($t(128)=2.88$; $p < .05$) anasınıfı ve anaokulu öğretmenleri arasında anasınıfı öğretmenleri lehine fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

	Gruplar	X	Sd	SS	F	P	Fark
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	134.889	2	67.445	4.527	.013*	2-1, 3-1
	Gruplarıçi	1892.188	127	14.899			
	Toplam	2027.077	129				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	5.982	2	2.991	.948	.390	
	Gruplarıçi	400.487	127	3.153			
	Toplam	406.469	129				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	244.868	2	122.434	1.537	.219	
	Gruplarıçi	10118.863	127	79.676			
	Toplam	10363.731	129				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Gruplararası	241.433	2	120.716	1.350	.263	
	Gruplarıçi	11357.675	127	89.431			
	Toplam	11599.108	129				
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	18.802	2	9.401	.824	.441	
	Gruplarıçi	1449.575	127	11.414			

	Toplam	1468.377	129				
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplarasası	19.744	2	9.872	1.062	.349	
	Gruplarıçı	1180.725	127	9.297			
	Toplam	1200.469	129				
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplarasası	65.192	2	32.596	2.790	.065	
	Gruplarıçı	1483.800	127	11.683			
	Toplam	1548.992	129				
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplarasası	28.877	2	14.438	1.376	.256	
	Gruplarıçı	1333.000	127	10.496			
	Toplam	1361.877	129				
Programın değerlendirmesi	Gruplarasası	31.861	2	15.930	2.293	.105	
	Gruplarıçı	882.363	127	6.948			
	Toplam	914.223	129				

$p^* < .05$

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş grubu değişkenine göre öğretmenin kendini değerlendirmesi puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2-127) = 4.527$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını test etmek için yapılan Tukey's testi sonucunda öğretmenin kendini değerlendirmesinde sınıfındaki çocukların yaş grubu 36- 48 ay ve 48- 60 ay olan öğretmenler arasında sınıfındaki çocukların yaş grubu 48- 60 olan öğretmenler lehine; 48- 60 ay ve 60- 72 ay olan öğretmenler arasında sınıfındaki çocukların yaş grubu 60- 72 ay olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

		Gruplar	X	Sd	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplarasası	17.115	2	8.558	.541	.584		
	Gruplarıçı	2009.962	127	15.826				
	Toplam	2027.077	129					
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplarasası	26.249	2	13.125	4.384	.014*	1-3, 2-3	
	Gruplarıçı	380.220	127	2.994				
	Toplam	406.469	129					
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplarasası	455.714	2	227.857	2.921	.058		
	Gruplarıçı	9908.017	127	78.016				
	Toplam	1036.731	129					
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknik	Gruplarasası	365.344	2	182.672	2.065	.131		
	Gruplarıçı	11233.764	127	88.455				
	Toplam	11599.108	129					
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplarasası	22.133	2	11.066	.972	.381		
	Gruplarıçı	1446.244	127	11.388				
	Toplam	1468.377	129					
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplarasası	22.704	2	11.352	1.224	.297		
	Gruplarıçı	1177.765	127	9.274				
	Toplam	1200.469	129					
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplarasası	2.771	2	1.385	.114	.893		
	Gruplarıçı	1546.222	127	12.175				
	Toplam	1548.992	129					
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplarasası	74.976	2	37.488	3.700	.027*	1-2, 2-3	
	Gruplarıçı	1286.901	127	10.133				
	Toplam	1361.877	129					
Programın değerlendirilmesi	Gruplarasası	45.048	2	22.524	3.291	.040*	3-1, 3-2	
	Gruplarıçı	869.175	127	6.844				
	Toplam	914.223	129					

$p^* < .05$

Tablo 5'e bakıldığında okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre öğretmenleri aldıkları puanlarda çocukların değerlendirilmesi puan ortalamalarında ($F(2-127)= 4.384$; $p<.05$) alt(1) ve orta(2) sosyo-ekonomik düzey ile ve üst (3) sosyo ekonomik düzey arasında, alt ve orta sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine; değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında ($F(2-127)=3.700$; $p<.05$), alt(1) ile orta(2) sosyo-ekonomik düzey arasında alt sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine, orta (2) ve üst (3) sosyo ekonomik düzey arasında, orta sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine; ve programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında ($F(2-127)=3.700$; $p<.05$), üst (3) sosyo ekonomik düzey ile alt (1) ve orta (2) sosyo-ekonomik düzey arasında, üst sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocukların sayısına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

	Gruplar	X	Sd	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Gruplararası	15.895	3	5.298	.332	.802	
	Gruplarıçi	2011.181	126	15.962			
	Toplam	2027.077	129				
Çocuğun değerlendirilmesi	Gruplararası	20.713	3	6.904	2.255	.085	
	Gruplarıçi	385.757	126	3.062			
	Toplam	406.469	129				
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Gruplararası	227.554	3	75.851	.943	.422	
	Gruplarıçi	10136.177	126	80.446			
	Toplam	10363.731	129				
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknik	Gruplararası	327.708	3	109.236	1.221	.305	
	Gruplarıçi	11271.400	126	89.456			
	Toplam	11599.108	129				
Değerlendirme sürecinde aile	Gruplararası	18.268	3	6.089	.529	.663	
	Gruplarıçi	1450.109	126	11.509			
	Toplam	1468.377	129				
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Gruplararası	19.473	3	6.491	.693	.558	
	Gruplarıçi	1180.996	126	9.373			
	Toplam	1200.469	129				
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Gruplararası	16.963	3	5.654	.465	.707	
	Gruplarıçi	1532.029	126	12.159			
	Toplam	1548.992	129				
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Gruplararası	55.230	3	18.410	1.775	.155	
	Gruplarıçi	1306.647	126	10.370			
	Toplam	1361.877	129				
Programın değerlendirilmesi	Gruplararası	56.123	3	18.708	2.747	.046*	3-2
	Gruplarıçi	858.100	126	6.810			
	Toplam	914.223	129				

$p^* < .05$

Tablo 6'ya göre okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3-126)=2.747$; $p>.05$). Bu farklılığın sınıfında 16- 20 arası çocuk olan (Grup 2) öğretmenler ile 21- 25 arası çocuk olan (Grup 3) arasında, sınıfında 21- 25 arası çocuk olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Yardımcı personel	N	X	SS	Sd	T	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Var	66	25.03	3.67	128	2.4	.02*
	Yok	64	23.41	4.11			
Çocuğun değerlendirilmesi	Var	66	13.56	1.70	128	.49	.62
	Yok	64	13.41	1.87			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Var	66	40.14	9.44	128	-.57	.57
	Yok	64	41.03	8.50			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Var	66	39.20	9.38	128	-.56	.57
	Yok	64	40.14	9.64			
Değerlendirme sürecinde aile	Var	66	13.50	3.50	128	.10	.92
	Yok	64	13.44	3.27			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Var	66	10.91	3.20	128	1.62	.11
	Yok	64	10.05	2.84			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Var	66	27.67	3.14	128	2.3	.02*
	Yok	64	26.30	3.66			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Var	66	9.62	3.37	128	-1.47	.14
	Yok	64	10.45	3.08			
Programın değerlendirilmesi	Var	66	12.53	2.56	128	1.68	.09
	Yok	64	11.75	2.72			

$p^* < .05$

Tablo 7'ye göre sınıfında yardımcı personel olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türlerinde ($t_{(128)} = -.57$; $p > .05$) ve değerlendirme sürecinde öz değerlendirme ($t_{(128)} = 2.3$; $p > .05$) puan ortalamalarında sınıflarında yardımcı personel olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına göre OÖDTA'dan aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

	Özel gereksinimli çocuk	N	X	SS	Sd	T	p
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Var	40	24.10	3.77	128	-.25	.80
	Yok	90	24.29	4.06			
Çocuğun değerlendirilmesi	Var	40	13.45	1.78	128	-.15	.88
	Yok	90	13.50	1.78			
Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri	Var	40	42.22	8.08	128	1.40	.16
	Yok	90	39.84	9.27			
Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem-teknikler	Var	40	41.07	8.91	128	1.13	.26
	Yok	90	39.03	9.71			
Değerlendirme sürecinde aile	Var	40	13.87	3.22	128	.91	.36
	Yok	90	13.29	3.44			
Değerlendirme sürecinde portfolyo	Var	40	11.15	2.73	128	1.67	.10
	Yok	90	10.19	3.15			
Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme	Var	40	27.12	3.21	128	.29	.77
	Yok	90	26.93	3.59			
Değerlendirme sürecinde özel eğitim	Var	40	11.45	2.58	128	3.46	.001*
	Yok	90	9.40	3.33			
Programın değerlendirilmesi	Var	40	11.85	2.91	128	-.84	.40
	Yok	90	12.28	2.55			

$p^* < .05$

Tablo 8'e bakıldığında sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması durumuna göre değerlendirme sürecinde özel eğitim ($t_{(128)}=3.46$; $p<.05$) puan ortalamalarında sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik tutumlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, en son mezun olunan okul, görev yapılan kurum, yaş grubu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, sınıfında yardımcı personel olup olmaması ve sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde değerlendirme konusundaki tutumlarında kadın veya erkek olmalarının, mesleki kıdemlerinin ve öğretmenin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmasının okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ve eğitim düzeyi arttıkça programı uygulama becerilerinin artacağı, dolayısıyla değerlendirme konusunda gruplar arasında bir fark olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, alanyazında cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyinin okul öncesi eğitimi programının uygulanması konusunda herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. (Aydın, 2010; Arslan, 2017; Çaltık, 2004; Erden, 2010; Göle, 2014; İş, 2017; Oğuz, 2013; Şıvgın, 2005; Uzun, 2007).

Bu araştırmada öğretmenlerin örgün ya da açık öğretim mezunu olma durumlarına göre okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecinde kullandıkları etkinlik türlerinde, yöntem-tekniklerde, değerlendirme sürecinde aile ve özel eğitim konularında açık öğretim mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç açık öğretim mezunu öğretmenlerin örgün eğitim mezunu öğretmenlere göre kullandıkları etkinlik türlerinde, yöntem-tekniklerde, değerlendirme sürecinde aile ve özel eğitim konularında değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni açık öğretim mezunlarının çoğunlukla çocuk gelişimi ve eğitimi alanında lise mezunu olmaları ve daha fazla uygulamalı ders almış olmaları olabilir. Liselerde bu alanlardan mezun olan öğrenciler, anne baba eğitimi ve özel eğitim konusunda, yetersizlik türleri ve kaynaştırma eğitimi, erken çocukluk ve özel eğitimde program atölyesi, işletmelerde mesleki eğitim gibi birçok atölye ve uygulama dersi almaktadırlar. Benzer bir şekilde Göle (2014), okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada örgün eğitim mezunu öğretmenlerle açık öğretim mezunu öğretmenler arasında belirgin farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde; eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin anasınıfı ya da anaokulunda çalışıyor olmasının okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecinde çocuğun değerlendirilmesi, değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem-teknikler ve özel eğitim alt boyutlarında, anasınıfında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile paralel olarak Akkaya (2009), okul öncesi eğitim programını okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada; eğitim programının değerlendirme boyutunda görev yaptıkları okul türünün etkisinin olduğuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıftaki çocukların yaş grubunun değerlendirme sürecinde öğretmenin kendini değerlendirmesinde, sınıftaki çocukların yaş grubu 36- 48 ay ve 48- 60 ay olan öğretmenler arasında sınıftaki çocukların yaş grubu 48- 60 olan öğretmenler lehine; 48- 60 ay ve 60- 72 ay olan öğretmenler arasında sınıftaki çocukların yaş grubu 60- 72 ay olan öğretmenler

lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde üst yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitim programında yer alan öğretmenin kendini değerlendirmesi konusunda sınıf kültürüne uyum, etkinlikleri uygulama ve verilen görevleri yerine getirebilmelerinden dolayı öğretmenin işini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin değerlendirme sürecinde çocuğun değerlendirilmesinde, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ile ve üst sosyo ekonomik düzey arasında, alt ve orta sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine; değerlendirme sürecinde özel eğitim puan ortalamalarında, alt ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında alt sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine, orta ve üst sosyo ekonomik düzey arasında, orta sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine ve programın değerlendirilmesi puan ortalamalarında, üst sosyo ekonomik düzey ile alt ve orta sosyo-ekonomik düzey arasında, üst sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun değerlendirilmesi ve özel eğitimde alt ve orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin üst sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olmaları, bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin çoğunlukla yeni atanan genç öğretmenler olmaları ve çocuk gelişimi ve eğitimi ve özel eğitim konusundaki aldıkları eğitimin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Akkaya (2009), yaptığı çalışmada eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Üst sosyo-ekonomik çevredeki okulda görev yapan öğretmenlerin programı değerlendirmede daha yüksek puanlar almasının nedeni ise üst sosyo ekonomik çevredeki çocukların birçok gelişim aşamasında daha düşük seviyedeki çocuklara göre daha üst seviyede olması olarak açıklanabilir. Zira, Taner ve Başal (2005) yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik çevrenin çocukların dil gelişimlerine etkisini ortaya koymuş, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin sınıfta bulunan çocuk sayısının öğretmenin kendini değerlendirmesi, gerçekleştirilen etkinlik türleri, kullanılan yöntem- teknikler, aile, portfolyo, öz değerlendirme, özel eğitim, program puan ortalamaları üzerinde etkisinin olmadığı; bunun yanında programın değerlendirilmesinde sınıfta bulunan çocuk sayısında, 16- 20 ile 21-25 çocuk arasında 21- 25 çocuk lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimde ideal sınıf mevcudu olarak tanımlanan 21-25 arasında çocuğu olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını uygulama ve programın değerlendirilmesini daha kolay gerçekleştirebildikleri şeklinde açıklanabilir. Özdemir, Bacanlı ve Sözer (2007), okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf mevcutlarının küçük çocukların eğitiminde olması gerektiği gibi 20-25 öğrenciden oluşmasının daha fazla sayıda çocuktan oluşan sınıflara göre bir avantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Düşek (2008), çalışmasında sınıflardaki çocuk sayısının fazla olmasının programın uygulanmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında yardımcı personel olup olmamasına göre, sınıfında yardımcı personel olan öğretmenlerin olamayan öğretmenlere göre, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve değerlendirme sürecinde öz değerlendirmede daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yardımcı personelin çocuklarla ilgilenecek öğretmene destek olması ile öğretmenin kendini değerlendirmesi ve öz değerlendirme konularında alan oluşturması şeklinde yorumlanabilir. Köse, Uzun ve Özaslan (2018) araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yardımcı hizmetlilerin okuldaki eğitim öğretim sürecine farklı alanlarda dolaylı ve doğrudan olumlu katkılarının bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin değerlendirmede özel eğitim puan ortalamalarının sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

araştırma sonucuna paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin kaynaştırma ve erken müdahale konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları birçok araştırma sonucunda tespit edilmiştir (Artan ve Uyanık Balat, 2003; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Gezer, 2017; Hoskin, Boyle ve Anderson, 2015; Killoran, Woronko, ve Zaretsky, 2014; Lee vd., 2015; Seçer, 2010; Sukbunpant, Arthur-Kelly, ve Dempsey, 2013; Tsakiridou ve Polyzopoulou, 2014; Varlıer ve Vuran, 2006).

Bu araştırmanın bazı potansiyel sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma Kilis il merkezinde yer alan MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimini değerlendirme konusundaki tutumları araştırmacılar tarafından oluşturulan OÖDTA çerçevesinde belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Ülkemizde okul öncesi eğitimi programında değerlendirme ile ilgili çalışmaların sayısı çok azdır. Araştırmacılar bu konunun farklı boyutlarını ele alan çalışma yapılabilir. MEB bu tür çalışmalara destek verebilir. Bu araştırma Kilis il merkezinde çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir.

Açık öğretim mezunu öğretmenlerin, örgün eğitim mezunu öğretmenlere göre değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacılar bunun nedenleriyle ilgili çalışmalar yapabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine okul öncesi eğitim programında çok önemli bir yere sahip olan değerlendirme konusunda, yapılan araştırma sonuçları göz önüne alınarak hizmet içi eğitim faaliyetleri verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Artan, İ., ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of Social Science*, 6 (5), 199-216.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades*. United States of America: Allyn ve Bacon.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (2.Baskı). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anaokul ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı.

- Kan, Ü. D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (1).
- Deniz, Ü. ve Yükselen, A. İ. (2015). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 37-38). Ankara: Hedef.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.1(2): 460-473.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gordon, M. ve Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education: Canada*.
- Göle, M.O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (2016). *Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.29-80). Ankara: Anı.
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974-989.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Jackman, H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. United State: Thomson Delmar Learning.
- Kandır, A., Uyanık, Ö., ve Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442.
- Köse, A., Uzun, M., ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61-83. DOI: 10.30703/cije.379179.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Özdemir, S., Bacanlı, H., ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okulöncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Poyraz, H., ve Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(1), 63-73.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., ve Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(2), 395-420
- Temel, Z. F. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. Ankara: İzge.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel.

- Varlıer, G., ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanı'nın etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Determining Preschool Teachers' Attitudes Toward Assessment Process in Pre-School Education

Extended Abstract:

In this study, it is aimed to determine the preschool teachers' attitudes towards the assessment topic in preschool education program (2013), in Kilis province. In this research, survey method, one of the quantitative research methods, was used. Quantitative research can be expressed as a method in which generalizable results are produced by using numerical values, the relationships between variables are tried to be proved, and comparisons between different groups can be made. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 12). The data of the study were obtained from 130 preschool teachers working in kindergartens and kindergartens classes (in elementary/high schools) in the city center of Kilis in the 2019-2020 academic year. As the data collection tool of this research, "Personal Information Form" and "Preschool Teachers' Assessment Attitude Questionnaire (PTAAQ)" developed by the researchers were used. PTAAQ is a five-point likert type and consists of 52 items. SPSS program was used in the analysis of the data. Data analysis was carried out by using the percentage, frequency, independent sample t test and one-way analysis of variance.

In this study, preschool teachers' attitudes towards assessment, it was examined whether it differentiates according to the variables of gender, professional seniority, education level, the last graduated school, the institution, the age group, the socio-economic environment where the school is located, whether there is an assistant staff in the class and whether there is a child with special needs in the class. As a result of the research, it was determined that there was no statistically significant difference in preschool teachers' attitudes toward assessment regarding their gender, education levels, and professional seniority. On the other hand, it was observed that there was a statistically significant difference in the preschool teachers' attitudes toward assessment according to whether they have children with special needs in their classes, the school they graduated from, the institution they work at, the socio-economic environment of the school and the number of children in their class.

In this study, it was determined that there is a significant difference in favor of open education graduates teachers in terms of the types of activities, methods-techniques, family and special education they use in the assessment process in preschool education. In addition, in this study, it was determined that teachers working in kindergarten have higher mean scores than preschool teachers in assessment in preschool education in assessment of children, method-techniques, kind of activities in assessment and special education in preschool education. In the self-evaluation of the teacher in the assessment process of the age group of the children in the classroom regarding the evaluation process in pre-school education; It can be said that in the pre-school education program of the upper age group are able to adapt to the classroom culture, implement activities and fulfill the tasks given to the children in the pre-school education program, therefore, it can be said that teachers with the upper age group get higher scores. Considering the differentiation of the socio-economic environment in which the school is located in the preschool assessment process in the research, in the assessment of the child, between the lower and middle socio-economic level and the upper socio-economic level, in favor of the teachers working

in the school in the lower and middle socio-economic environment; In the assessment process, in the special education score averages, there is a difference between the lower and middle socio-economic levels are in favor of the teachers working in the lower socio-economic environment and there is a difference between the middle and upper socio-economic levels are in favor of the teachers working in the lower socio-economic environment. It has been concluded that there is a statistically significant difference between the upper socio-economic level and the lower and middle socio-economic level in favor of the teachers working at the school in the upper socio-economic environment in the mean scores of the program. According to teachers attitude, in the assessment of the program, it was concluded that there was a difference in favor of 21-25 children between 16-20 and 21-25 children in the number of children in the classroom. In addition, according to whether preschool teachers have assistant staff in their classroom or not, it has been concluded that teachers who have assistant staff in their class have more positive attitudes in self-assessment and teacher's assessment in the program. In the study, it was concluded that teachers who have special needs children in their classrooms have higher average scores for assesment special education than teachers who do not have special needs children in their classroom.

This research was carried out with teachers working in Kilis city center. Researchers can work with preschool teachers working across the country or in different provinces. As a result of the research, it was seen that gender, professional seniority and education level (associate degree, bachelor's degree, master's degree, doctorate) did not have an effect on teacher attitudes in the evaluation process. Extensive research can be done by resaerchers on this result and its causes.

Keywords: *Preschool Education Program, Evaluation and Assessment, Teacher Attitude*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.731661

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
OMU Journal of Education Faculty
2020, 39(2), 81-100

Dimension Culturelle Dans les Manuels de Méthode FLE

Rıfat GÜNDAY¹

Makalenin Geliş Tarihi: 04.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 02.09.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

A l'époque actuelle, dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, l'objectif primordial est l'acquisition de quatre compétences langagières de base. Cependant, la connaissance des composantes linguistiques comme le vocabulaire, la grammaire et la phonétique, et surtout la connaissance culturelle sont indispensables pour pouvoir utiliser la langue cible d'une façon effective. Notre recherche est une analyse de document des types de recherche qualitative. D'abord nous avons traité théoriquement l'importance de la culture dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, puis pour voir la place et le rôle de la dimension culturelle en pratique nous avons choisi trois manuels de méthode publiés en dernier quart de siècle : Panorama 1, Alter Ego A1 et L'Atelier A1. Dans ces manuels, nous avons étudié et évalué les parties de civilisation ou culture, les documents culturels et les thèmes de ces documents culturels. Dans ce cadre nous avons abordé les documents en deux dimensions : les visuels et les textuels. Et en plus nous avons analysé leurs utilisations selon les compétences langagières et les composantes linguistiques. Au cours de cette étude, nous avons traité aussi les éléments culturels en termes de la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme. Dans notre recherche nous avons constaté que la dimension culturelle continue à conserver sa place de l'approche communicative à l'approche actionnelle. Alors que pour l'approche communicative l'objectif est plutôt de faire connaître la culture de la langue cible, pour l'approche actionnelle l'objectif primordial est de présenter l'effet de la culture à l'usage de la langue.

Mots-Clés: Langue étrangère, Enseignement, Manuels, Culture, Usage de langue.

INTRODUCTION

A l'époque de globalisme, notre monde est devenu un petit village dans lequel tout le monde peut communiquer facilement grâce à l'emploi d'une langue commune. C'est pour cette raison que l'importance de connaître une ou quelques langues étrangères est indéniable. Car, le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'augmentation des voyages dans le monde entier, la coopération entre les sociétés, les institutions et les pays rendent nécessaire de connaître les autres et leurs langues. Savoir des langues étrangères est désormais considéré comme un besoin important, soit dans la vie personnelle ou sociale et soit dans la vie professionnelle. En vue de continuer

¹ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rgunday@omu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8356-5098

Günday, R. (2020). Dimension culturelle dans les manuels de méthode. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 81-100. DOI: 10.7822/omuefd.731661

plus efficacement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de répondre aux besoins de l'époque, les institutions et les spécialistes sont chargés des recherches dans des domaines tels que l'éducation, la linguistique, les technologies de l'information et de la communication et les méthodes d'enseignement (Göçer, 2015).

La plupart des pays donnent une place importante dans leurs programmes de l'école à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans certains pays à partir de l'école maternelle les enfants commencent à apprendre des langues étrangères et jusqu'à la fin de leurs études supérieures ils apprennent quelques langues étrangères. Et ils peuvent utiliser efficacement ces langues soit dans la communication orale et soit dans la communication écrite.

Quant à la Turquie, bien que l'enseignement/apprentissage de langue étrangère soit un problème qu'on discute depuis des années, on ne peut pas obtenir la réussite attendue. Parmi les raisons de l'échec, on peut citer plusieurs facteurs. Certains d'eux sont : les politiques de l'éducation de langue étrangère, les stratégies, les méthodes et les techniques à suivre, les matériels ou documents à utiliser et les activités ou les tâches à réaliser. En Turquie, surtout aux écoles publiques les professeurs suivent généralement la méthode grammaire-traduction. Les cours sont basés plutôt sur les exercices de grammaire, le vocabulaire et la compréhension des textes. Sauf la compréhension écrite, le développement des compétences de base comme compréhension orale, production orale et production écrite est négligé. On ne distingue pas assez du temps aux activités et aux tâches, on préfère les exercices. Or, afin de développer la communication et l'interaction en langue cible le rôle des activités et des tâches est indiscutable. Et il est nécessaire de donner place à tout type de document dans la classe de langue pour atteindre l'objectif d'utiliser la langue cible dans le contexte socio-culturel convenablement à la vie réelle.

Pour les apprenants, l'utilisation effective de la langue cible dans la vie quotidienne dépend de connaître sa culture. Sans connaître la culture de la société dans laquelle la langue cible est parlée ou les rapports entre la langue et la culture, il est difficile d'apprendre efficacement cette langue et de réaliser la communication et l'interaction attendues. Car, « la langue et la culture ressemblent à un iceberg ; la partie visible est la langue, la partie cachée dans l'eau représente la culture » (Jiang, 2000 : 328). C'est pour cette raison que dans les dernières années les approches contemporaines comme l'approche communicative et l'approche actionnelle donnent une place importante à la dimension culturelle en didactique de langue étrangère. Le CECRL qui constitue la base de l'approche actionnelle détermine que « en tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (2000 : 9). Les apprenants ont la responsabilité d'apprendre la culture de la langue cible en vue de réaliser les tâches différentes dans tous les milieux socio-culturels.

A la naissance des méthodes, au choix des techniques ou activités et à l'utilisation des matériels, les conditions de l'époque jouent un rôle déterminant (Besse, 1992, p.21; Günday, 2015, p.63). Au fur et à mesure que les technologies de l'information et de la communication sont développées et commencent à prendre place dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout les matériels authentiques qui contiennent des éléments culturels deviennent de jour en jour plus importants. Les méthodes traditionnelles utilisaient seulement des textes littéraires ou des textes religieux en tant qu'un document culturel, de nos jours les méthodes contemporaines peuvent utiliser tous les documents

authentiques culturels, d'un produit de publicité à une vidéo de fête. L'utilisation de ces matériels authentiques assure la connaissance de la culture vivante de la langue cible.

Au passé quand on parlait de l'apprentissage des langues étrangères on voulait évaluer plutôt la maîtrise de la connaissance grammaticale (Richards, 2006). Or, de nos jours l'évaluation est basée sur quatre compétences langagières : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Selon la nouvelle approche, connaître les structures grammaticales de la langue cible n'est pas suffisant, ce qui est important c'est de pouvoir l'utiliser convenablement au contexte socio-culturel, y compris à la vie réelle. Parce que l'utilisation d'une langue dans la vie réelle ne s'appuie pas sur sa connaissance théorique, mais sur son usage dans la société. Dans ce cas, au lieu de renforcer seulement la connaissance en termes de grammaire, il vaut mieux développer la compétence communicative et la compétence interactionnelle des apprenants en langue cible. Parce que les besoins des apprenants ont beaucoup changé du passé à nos jours.

Le développement de la compétence communicative et la compétence interactionnelle des apprenants exige la connaissance de la culture de la langue cible. Car, la réussite en communication dépend de la connaissance sociolinguistique plutôt que la connaissance linguistique. "L'enseignement des langues a longtemps occulté la dimension culturelle qui est véhiculée dans tout rapport à la langue au nom d'une dimension fonctionnelle, cependant, les nouvelles orientations didactiques ont voulu prendre en considération le rapport unissant langue et culture, en rebaptisant l'enseignement des langues-cultures" (Boubakour, 2010).

Puisqu'on considère la langue comme un produit de culture, alors il est difficile de parler d'une langue sans prendre en considération la culture et aussi d'une communication efficace sans l'utiliser convenablement au contexte socio-culturel (Günday, R. et Aycan, A, 2018 : 534). Pour ne pas bloquer la communication et pour réaliser l'interaction entre les gens qui ont des cultures différentes, on a besoin de connaître les cultures des autres. Si la culture joue un rôle important à l'usage de la langue, les apprenants doivent saisir les différences socio-culturelles d'une langue à l'autre (Baylon et Mignot, 2005 : 9). Parce que l'usage précède la règle.

Alors que la méthode grammaire-traduction concerne les textes littéraires, des documents culturels, en vue d'élever les apprenants en tant que intellectuels, l'approche communicative et l'approche actionnelle demandent qu'on utilise tous les documents culturels dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère pour qu'ils puissent employer effectivement la langue cible. Puren (2004 : 10) indique le rapport de langue-culture comme l'un des points communs entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. Surtout l'approche actionnelle qui est formée à partir des principes de CECRL considère le rapport de langue-culture dans le cadre de co-culture et co-langue. Selon Puren (2002 : 62), il faut demander aux apprenants des tâches basées sur les co-actions sociales. Cela dépend du développement de compétence de communication d'interculturalité. L'objectif de ces deux dernières approches est d'élever les apprenants en tant que individus qui peuvent connaître les cultures différentes et réaliser aisément la communication et l'interaction en langue cible (Cuq, 2009; Rosen, 2009 : 7). Ici, le but est de concevoir l'influence de la dimension culturelle à l'emploi de la langue.

Le terme de « culture » recouvre toutes les valeurs et les modes de vie d'une nation ou d'une société. Une attitude, un geste, une image, une expression, un texte, etc. peuvent être considérés comme les produits de culture.

S'il faut définir la langue par sa nature, elle est un produit de culture, mais elle est aussi un moyen pour transmettre la culture aux communautés diverses. Autrement dit, la langue est au service de la culture pour faire connaître une société. Par contre, les matériels ou documents culturels aussi aident l'acquis d'une langue. En bref, la langue et la culture sont toujours en interaction réciproque. La langue est une entité sociale et vivante qui reflète la façon de vivre et de penser dans une société à laquelle elle

appartient. De ce fait, la première condition pour maîtriser une langue étrangère est de penser et d'agir comme cette société (Er, 2006).

S'il faut définir la langue par sa fonction, elle est considérée comme un moyen de communication mutuelle entre les gens. La réalisation de cette communication dépend non seulement de savoir le système de la langue cible, mais aussi de connaître la culture qui la forme, parce que la langue est "un système symbolique qui est engagé aux relations sociales" (Yaguello, 2003 : 7). L'un des objectifs primordiaux dans l'apprentissage/enseignement des langues est de permettre la communication, ce qui est la fonction essentielle de la langue (Kartal, 2001).

En tant que ressources fondamentales, les manuels de méthode ne sont pas formés pour la connaissance des règles de grammaire ou des structures linguistiques de la langue cible, il est inévitable qu'ils contiennent des éléments culturels qui sont importants pour l'acquisition des langues étrangères (Ongunyurt Kaçan, 2019 : 12).

Du fait que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement de communiquer avec la société où cette langue est utilisée comme langue maternelle, il faut la considérer à la fois comme un moyen en vue de communiquer avec les autres sociétés. C'est pour cette raison, le développement du multiculturalisme est important chez les apprenants. A cette perspective, les manuels de méthode doivent donner place au multiculturalisme.

Le cadre européen commun de référence pour les langues, qui est le guide le plus important pour l'enseignement/apprentissage de langue étrangère et qui forme la base de l'approche actionnelle, inclut l'acquisition du multilinguisme et des compétences multiculturelles dans la mesure possible (CECRL, 2000). Cette nouvelle approche ne trouve pas suffisant l'apprentissage de la langue standard envisagée dans la perspective traditionnelle, mais cherche également à enseigner/apprendre les manières d'utiliser une langue dans les différents contextes socio-culturels (Günday, 2013).

Les manuels concernent plutôt des documents authentiques pour la dimension culturelle. Parce que ces documents sont plus proches de la vie réelle et motivent plus les apprenants. Car, connaître les cultures différentes peut contribuer à développer chez les apprenants une attitude favorable à l'égard de la langue cible. « L'entrée de l'authentique correspond à un enseignement davantage tourné vers la vie et l'actualité, plus sensible aux besoins et aux motivations de l'étudiant » (Rebouillet, 1997 : 34). Ces documents authentiques jouent un rôle important au sujet de la connaissance des sociolectes, régiolectes, idiolectes, chronolectes en langue cible. Grâce eux, les apprenants peuvent connaître les usages familiers de la langue apprise en dehors de son usage standard. Les documents authentiques couvrent un cadre dans lequel « l'apprenant étranger est confronté aux mêmes objets culturels que le natif francophone, quel que soit son origine ; de même, le support pédagogique, en englobant des produits non scolaires, implique une mise en scène des faits culturels qui fait gagner en véracité et en crédibilité » (Zarate, 1986, p. 76). En bref, les documents authentiques permettent d'aborder la langue et la culture dans le même contexte pédagogique (Özaydın, 2019 : 11).

Bien qu'on puisse obtenir ou connecter tout type document grâce aux technologies de l'information et de la communication, les manuels de méthode sont encore des outils importants dans les classes de langue étrangère. Entre les années 1980-2000, on formait plutôt les manuels de méthode selon les principes de l'approche communicative, après 2000 on a commencé peu à peu à suivre les principes de l'approche actionnelle. Pour ces deux approches, l'objectif primordial, c'est l'acquisition de quatre compétences langagières de base, mais le vocabulaire, la grammaire, la phonétique et la culture aussi sont considérés comme incontournables.

Notre recherche est une analyse de document des types de recherche qualitative. Cette étude vise à rechercher la dimension culturelle dans les manuels de méthode de Français langue étrangère publiés en dernier quart de siècle, autrement dit en vingt-cinq dernières années. Les manuels étudiés sont :

Panorama 1, Alter Ego A1 et L'Atelier A1. Panorama 1 est créé selon l'approche communicative en 1996, Alter Ego A1 selon l'approche actionnelle en 2006, et L'Atelier A1 selon l'approche actionnelle en 2019. Dans ces manuels de méthode, nous avons abordé et évalué les parties de cultures, les documents culturels et leurs thèmes. Dans ce cadre nous avons étudié les documents en deux dimensions : les visuels et les textuels. Et en plus, nous avons déterminé leurs utilisations selon les compétences langagières de base et les composantes linguistiques. Au cours de cette étude, nous avons traité les éléments culturels en termes de la culture française (les exemples de la France), la culture francophone (les exemples des pays francophones) et le multiculturalisme (les exemples des pays différents).

METHODE

Cette étude est une analyse de document des types de recherche qualitative. Dans la recherche qualitative, « l'intention (but, objectif) de la recherche est de reconnaître, de nommer, de découvrir, de décrire les variables et les relations découvertes, et par-là, de comprendre une réalité humaine ou sociale complexe et mal connue. » (N'da, 2015, p. 22). D'abord nous avons décidé de choisir trois manuels de méthode FLE qui sont composés pendant vingt-cinq dernières années. Nous avons voulu voir s'il s'agit des différences à la place et au rôle de la dimension culturelle en dernier quart de siècle dans les manuels.

Le choix du matériel présenté

En tant que le matériel on a abordé les manuels FLE, Panorama 1, Alter Ego A1, et L'Atelier A1. On a choisi ces exemples parmi les manuels de méthode qui sont publiés en dernier quart de siècle par trois maisons d'édition connues en didactique de FLE dans le monde entier. La maison d'édition de chacun est différente. Panorama 1 est publié par CLE International en 1996 et ce manuel est créé selon l'approche communicatif. Alter Ego A1 est publié par Hachette en 2006 et il est créé selon l'approche actionnelle. L'Atelier A1 est publié par Didier en 2019 et ce manuel aussi est créé selon l'approche actionnelle. Le niveau de chaque manuel est A1. Leurs publics visés sont des grands adolescents et adultes.

L'analyse des données et exemples

L'analyse des données et des exemples est principalement basée sur les parties de culture, les documents culturels, les thèmes des documents, les objectifs des activités. Dans ce cadre nous avons étudié les documents en deux dimensions : les documents visuels et les documents textuels. Et en plus, nous avons déterminé leurs utilisations selon les compétences langagières. Au cours de cette étude, nous avons abordé aussi les éléments culturels en termes de la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme. Nous avons fait des tableaux où se trouvent des données sur les dimensions culturelles. À partir de ces données, nous avons fait des comparaisons entre ces trois manuels FLE.

Les limitations

Nous avons étudié seulement les manuels de méthode (livre de l'élève), mais pas les cahiers d'activité, les guides du professeur ou les autres supplémentaires. Nous avons analysé les parties de culture, et les documents visuels et textuels qui ont une dimension culturelle dans les autres parties de ces manuels.

DONNEES

La connaissance générale sur les manuels

Panorama 1 est une méthode de FLE qui est créé selon l'approche communicative en 1996. Avant CECRL en 2000, on déterminait les niveaux comme 1, 2, 3... C'est pourquoi au lieu d'utiliser A1, on utilisait 1. La maison d'édition est CLE. Ce manuel vise l'acquisition d'une compétence de communication sur la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite par les situations. L'enseignement de vocabulaire, grammaire et phonétique aussi est visé. Les

débats et les confrontations entre les cultures prennent place parmi les objectifs (Girardet et Cdidlig, 1996). Le manuel se compose de 6 unités et chaque unité contient 3 leçons. La structure de contenu du manuel est formée comme suit :

Tableau 1.

Le contenu des leçons dans Panorama 1

Unité	Leçon	Grammaire	Vocabulaire	Situation orale	Situation écrite	Civilisation	Prononciation
-------	-------	-----------	-------------	-----------------	------------------	--------------	---------------

Alter Ego A1 est une méthode de FLE qui est créée selon l'approche actionnelle en 2006. La maison d'édition est Hachette. Le niveau A1 est déterminé selon les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues. Alter Ego A1 reflète trois approches : apprendre, enseigner, évaluer. Les thèmes ont pour objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone. Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques, dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducatif). Dans le cadre de communication et d'interaction, interagir avec les autres dans les situations variées est important (Berthet, Hugot, Kizirian, Sampsonis et Waendendries, 2006). Ce manuel vise l'acquisition de quatre compétences langagières de base : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite par les activités et surtout par les tâches. L'enseignement de vocabulaire, grammaire et phonétique et l'acquisition de culture sont visés. Dans Alter Ego A1 il est important de considérer la langue comme un objet d'apprentissage, mais avant tout elle est considérée comme un instrument de communication. Le manuel se compose de 9 dossiers de trois leçons. Les thèmes socioculturels, les objectifs communicatifs et savoirs, les objectifs linguistiques forment le contenu de structure du manuel. Surtout les objectifs socio-langagiers sont primordiaux :

Tableau 2.

Le contenu des leçons dans Alter Ego A1

Dossier	Leçon	Contenus Socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
			Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
				Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques

L'Atelier A1 est une méthode de FLE qui est créée selon l'approche actionnelle en 2019. La maison d'édition est Didier. Le manuel s'appuie sur les principes pédagogiques décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. L'Atelier A1 reflète trois approches : agir, coopérer, apprendre. Ce manuel invite aux apprenants à résoudre des missions du quotidien pour répondre aux besoins langagiers dans le cadre socio-culturel. Agir vise à s'approprier des découvertes linguistiques avant d'effectuer des tâches sous forme d'action. Coopérer vise un espace de découvertes interculturelles et d'approfondissement linguistique. A cette perspective, la partie « le LAB langue et culture » invite à apprivoiser l'altérité. Ces parties de laboratoire explorent surtout les cultures francophones en vue de mener un projet de culture commun. Apprendre vise à devenir autonome et responsable du processus d'apprentissage. L'apprenant doit savoir interagir et utiliser des documents authentiques. (Pommier, Ripaud et Rabin, 2019 : 3). L'objectif de L'Atelier A1 est l'acquisition de quatre compétences langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite plutôt par tâches ou projets. L'enseignement de vocabulaire, grammaire, phonétique et l'acquisition de culture sont visés. Dans L'Atelier A1 il est important de considérer la langue comme un instrument de communication et d'interaction. Le manuel se compose de 0 + 8 unités. Il ne s'agit pas d'une construction selon les leçons. Il existe quatre parties principales : Situations, LAB langue et culture, Atelier et Mémo. Agir, coopérer, apprendre, grammaire, lexique, phonétique et culture constituent le tableau des contenus :

Tableau 3.*Le contenu des leçons dans L'Atelier A1*

Unité	Agir	Coopérer	Apprendre	Grammaire	Lexique	Phonétique	Culture
-------	------	----------	-----------	-----------	---------	------------	---------

Les trois manuels de méthode donnent place à la civilisation ou culture dans le tableau des contenus. *Panorama 1* concerne un colon nommé « civilisation ». La structure de tableau des contenus de *Alter Ego A1* est un peu différente, ce manuel couvre un colon nommé « contenus socioculturels thématiques ». *L'Atelier A1* présente un colon nommé « culture ».

Les parties de culture dans les manuels

Panorama 1 possède une partie de civilisation dans chaque leçon des 6 unités. Les deux premières parties de civilisation de chaque unité couvrent deux pages, mais sa troisième partie de civilisation couvre trois pages, sauf la dernière unité. Et les sujets de la partie de civilisation sont présentés dans le colon de tableau des contenus comme suit :

Tableau 4.*Les thèmes de la partie de civilisation*

Unité 1	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
	-mode et rite de salutation et de présentation -personnalités célèbres	-acheter et payer -comportement entre amis (acceptation-refus-partage)	-comportement dans les situations d'invitation -spectacles de Paris -scènes célèbres du cinéma
Unité 2	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
	-l'ANPE -vie quotidienne d'une jeune mère de famille -Lille-Marseille-Toulouse	-la famille (données sociologiques-cinéma-publicité) -impressionnisme	-calendrier et spécificité des fêtes et des célébrations
Unité 3	Leçon 7	Leçon 8	Leçon 9
	-idées et objets mythiques dans les décennies 70, 80, 90 -F.Arthaud, J.-Y.Cousteau, A. David-Neel	-les Français et la nourriture -paysages de France	-information sur les prix, les salaires, les habitudes des Français
Unité 4	Leçon 10	Leçon 11	Leçon 12
	-le téléphone et le Minitel -les lieux d'information	-police-pompiers-SAMU,etc. -les Français et la santé	-le projet technologique Eurêka -le Futuroscope de Poitiers
Unité 5	Leçon 13	Leçon 14	Leçon 15
	-le système éducatif -l'organisation administrative et politique	-quelques grands coutiers -personnages de l'Histoire et mentalités actuelles	-images de l'habitat -Paris
Unité 6	Leçon 16	Leçon 17	Leçon 18
	-rêves et valeurs des Français -titres de presse et programmes de télévision	-influences culturelles internationales -la francophonie et la France d'outre-mer	-attitudes des consommateurs (comparaisons internationales) -le cinéma psychologique

Dans le tableau des contenus de *Alter Ego A1* la première colonne est déterminée comme contenus socioculturels et thématiques. A partir de cela, on peut dire que chaque leçon contient un cadre culturel. A la fin de chaque dossier il y a une partie « Carnet de voyage » dans laquelle il existe les documents

culturels. De plus, dans le premier dossier, deuxième et troisième leçons, dans le deuxième dossier troisième leçon, dans le troisième dossier première leçon, dans le quatrième dossier première et troisième leçons, dans le cinquième dossier première leçon, dans le sixième dossier deuxième leçon, dans le huitième dossier première leçon contiennent un « point culture ». Dans le septième dossier première leçon contient deux « point culture » et troisième leçon en a un. Le neuvième dossier ne concerne pas de « point culture ». Au total il s'agit de 13 « point culture » et 9 « carnet de voyage » qui sont directement des parties relatives à la culture. Les parties « carnet de voyage » contiennent les sujets comme identité culturelle de l'Europe, monuments de Paris, comportements des français, fêtes en France, français connus, parcours francophones, achats plaisirs et sorties culturelles des Français, architecture. La première page du dossier 0 est pleine des photos authentiques sur le multiculturalisme, un titre « salon des langues et des cultures », un programme sur les langues et une vidéo sonore concernant plusieurs langues.

Quant à L'Atelier A1, ce manuel concerne une partie de « LAB langue et culture » dans chaque unité. Elle couvre deux pages. L'objectif de cette partie est de s'exercer dans un bain de culture. Dans les situations, la communication en contexte est visée. Et les sujets de la partie de « LAB langue et culture » sont suivants : 1) la francophonie en quelques chiffres, 2) les Français et les loisirs (le cinéma et les activités des sportives), 3) les lieux touristiques : Québec et France, 4) les habitudes alimentaires des Français, 5) les fêtes et les festivals, 6) les acteurs français, 7) l'histoire, 8) le système de santé en France.

Les documents culturels dans les manuels

Les documents visuels dans les parties de civilisation ou de culture

Panorama 1 : dans la partie de civilisation de la première leçon il se trouve 11 documents culturels. Ils sont relatifs à la salutation et aux modes de vie des Français. La deuxième partie de civilisation a 7 images : une photo de l'argent français, les autres sur les achats différents et le paiement. La troisième partie de civilisation couvre 7 images sur les spectacles, les concerts et les films de cinéma. Les trois photos sont tirées du film d'Eric Rohmer, *l'ami de mon ami*, 1987, une photo est tirée du film de Jean-Marie Poiré, *les visiteurs*, 1993. La quatrième partie de civilisation contient 6 images sur les lieux et monuments connus et touristiques de trois villes de la France : Marseille, Toulouse et Lille. La cinquième partie de civilisation couvre 5 documents visuels. Les trois entre eux sont des photos des rois de la France, l'une est une affiche de film, l'autre est une publicité. La sixième partie de civilisation possède 6 documents visuels. La septième partie de civilisation concerne 12 images. Les neufs sont des photos des chanteurs français. Les deux sont des gestes à l'égard du langage non-verbal. Et on parle de la culture actuelle de la France. La huitième partie de civilisation donne place à 5 documents visuels au sujet du tourisme. La neuvième partie de civilisation présente 8 images dont trois sur les habitudes et les modes de vie des Français, et trois sur le culte des monuments. La dixième partie de civilisation n'a pas de document culturel. L'onzième partie de civilisation couvre 4 images relatives aux situations d'urgence. La douzième partie de civilisation contient 8 photos sur la culture de la technologie. Dans ce cadre on fait connaître Euréka qui est un grand programme de coopération technologique entre les pays d'Europe. La treizième partie de civilisation possède 8 documents culturels. Cinq d'eux sont des photos des présidents de la France. Les autres sont : L'Assemblée nationale, Le Sénat et La Mairie de Paris. La quatorzième partie de civilisation concerne 8 images. Les trois sont des caractères historiques, l'un est un monument, les trois autres sont des hommes célèbres, et un autre est le héros de bande dessinée : Astérix. La quinzième partie de civilisation donne place à 9 documents culturels, ce sont des images de Paris. La seizième partie de civilisation présente 10 images : cinq pages de journal et cinq couvertures de magazine. La dix-septième partie de civilisation contient 3 images naturelles du monde francophone : Le Québec, La Polynésie française, La Côte-d'Ivoire. La dix-huitième partie de civilisation concerne 3 photos sur le film de Christian Vincent (1990).

Alter Ego A1 : dans les parties de « point culture » il n’y a aucune image culturelle. Quant aux carnets de voyage, la partie de carnet de voyage du premier dossier donne place à 12 images à l’égard de la culture de France ou de l’Europe. La deuxième partie de carnet de voyage couvre 9 documents culturels. Ici, on fait connaître les monuments de Paris appartenant aux cultures différentes. La troisième partie de carnet de voyage possède 4 images. Les trois sont sur les comportements des français et une sur des pratiques sportives en France. La quatrième partie de carnet de voyage concerne 10 documents culturels. Ce sont des objets qu’on utilise dans les fêtes en France. La cinquième partie de carnet de voyage présente 10 photos des plus grands français de tous les temps : politiciens/ présidents, écrivains, scientifiques, chanteurs. La sixième partie de carnet de voyage n’a pas une image culturelle. Le titre de cette partie est « parcours francophones ». La septième partie de carnet de voyage contient 4 images d’objet. Ici, on fait connaître Philippe Starck, grand nom du design et architecte d’intérieur français (1949). La huitième partie de carnet de voyage présente 10 images d’objet. On parle de la consommation des Français, des achats plaisirs et les sorties culturelles des Français. La neuvième partie de carnet de voyage couvre 8 images de maison de la France.

L’Atelier A1 : la partie de « LAB langue et culture » de la première unité couvre 6 photos sur les célèbres francophones. La deuxième partie de LAB langue et culture contient 8 images dont quatre sont sur le cinéma francophone et quatre aussi sur les activités des sportifs connus. Par exemple Zidane. La troisième partie de LAB langue et culture possède 3 images sur les lieux et monuments touristiques de Paris. La quatrième partie de LAB langue et culture concerne 6 images sur la cuisine française ou les habitudes alimentaires des Françaises. La cinquième partie de LAB langue et culture donne place à 7 images sur les fêtes, festivals, œuvres et habits des Français. La sixième partie de LAB langue et culture présente 5 photos et images sur le théâtre et les acteurs français. La septième partie de LAB langue et culture couvre 3 images, une photo sur la famille des rois de France, une image sur l’architecture française et une image sur la Suisse dont le sujet est se loger. La huitième partie de LAB langue et culture a seulement 1 photo. C’est celle de Pasteur et on parle du système de santé en France.

Tableau 5.

Le nombre des documents culturels dans la partie de civilisation ou de culture

Panorama 1	Alter Ego A1	L’Atelier A1
113	67	39

Ces résultats montrent qu’il s’agit d’une diminution du passé à nos jours au nombre des documents visuels culturels dans les parties de culture des manuels de méthode FLE.

Les documents visuels dans les autres parties des manuels

Nous abordons, ici, seulement des documents authentiques. Dans les autres parties du manuel *Panorama 1* il existe 42 documents visuels dont 35 sur la culture française, 1 sur la culture francophone et 6 sur le multiculturalisme. Certains sont des photos de personne, certains sont des monuments, certains sont des tableaux des peintres.

La couverture du manuel *Alter Ego A1* concerne deux photos d’une femme et d’un homme qui ont des nationalités différentes. Dans les autres parties du manuel il se trouve 61 documents culturels dont 39 français, 16 francophones, 6 multiculturels. Certains sont des photos de personne, certaines sont des monuments et certains aussi sont des objets.

La couverture du manuel *L’Atelier A1* inclut une image sur la culture française, la Tour Eiffel. Dans les autres parties du manuel il y a 25 documents culturels. Certains sont des photos de personne et certains sont des images de monument. 15 sur la culture française, 5 sur la culture francophone et 5 sur le multiculturalisme.

Tableau 6.*Le nombre des documents culturels dans les autres parties des manuels*

	Panorama 1	Alter Ego A1	L'Atelier A1
Total	41	61	25
Culture française	35	39	15
Culture francophone	1	16	5
Multiculturalisme	6	5	5

Ces résultats montrent que c'est Alter Ego A1 qui est champion au sujet des documents culturels dans les autres parties du livre. Les trois manuels concernent le plus nombre de documents culturels sur la culture française. Les documents culturels sur le multiculturalisme sont proches. Alter Ego A1 donne une place importante à la culture francophone aussi.

Dans Panorama 1 des photos de personne, des monuments, des tableaux des peintres constituent des documents culturels. Dans Alter Ego A1 des photos de personne, des monuments et des objets sont présentés en tant que documents culturels. Dans L'Atelier A1 des photos de personne et des monuments sont des documents culturels. On constate que les photos de personne et les images de monuments prennent place en tant que documents culturels dans les trois manuels.

Les documents textuels dans les parties de civilisation ou de culture

Panorama 1 : pour les documents textuels nous avons traité tous les textes culturels sans faire une distinction authentique ou didactique. Dans la partie de civilisation de la première leçon il y a de petits dialogues où on montre la salutation et la présentation. Mais on ne donne pas des exemples pour les salutations informelles et formelles dans le contexte socio-culturel. Ici, par exemple on utilise seulement la salutation informelle « Comment tu t'appelles ? Comment ça va ? ». La deuxième partie de civilisation fait connaître les expressions et les phrases qu'on utilise lors des achats et les différents types de paiement. La troisième partie de civilisation présente huit affiches, deux petits textes à l'égard de l'invitation et un dialogue à l'égard du cinéma. On parle de deux films français : l'ami de mon ami, film d'Eric Rohmer, 1987 et les visiteurs. Film de Jean-Marie Poiré. La quatrième partie de civilisation couvre les petites affiches d'information au sujet des lieux et monuments sur les images. La cinquième partie de civilisation contient les notes d'information sur l'arbre de génération de Louis XIV, la vie familiale d'aujourd'hui et sur les cinémas français dont les sujets sont familles. La sixième partie de civilisation a des notes et des textes sur les fêtes qu'on célèbre en France et les vacances. En tant que documents authentiques il se trouve trois poèmes de la littérature française contemporaine. La septième partie de civilisation possède des informations sur les objets et les grands événements en dernier quart de siècle. En tant que texte authentique il se trouve une chanson française. Il s'agit des exemples de la culture actuelle de la France. La huitième partie de civilisation donne place aux paroles de cinq écrivains français. La neuvième partie de civilisation contient deux affiches relatives aux prix et salaires. La dixième partie de civilisation possède cinq affiches d'information. L'onzième partie de civilisation contient de petites notes d'information sur les différentes situations d'urgence. Et en outre il y a deux documents authentiques : deux articles tirés des magazines dans lesquels on parle de la santé des Français. La douzième partie de civilisation concerne de petites notes d'information sur les projets de nouvelle technologie : automobile, information et communication, agro-alimentaire, travail. La treizième partie de civilisation couvre trois affiches en tant que documents authentiques et de petites notes d'information sur le système d'administration de la France. La quatorzième partie de civilisation a des textes sur l'histoire et littérature françaises. La quinzième partie de civilisation cite les vues de trois étrangers sur Paris, publiées dans un magazine. La seizième partie de civilisation présente cinq journaux dont les nouvelles prennent place sur les pages. Et en outre, on donne les horaires de programmes de trois chaînes de TV. La dix-septième partie de civilisation possède de petits textes qui

font connaître trois zones francophones : Le Québec, La Polynésie française, La Côte-d'Ivoire. La dix-huitième partie de civilisation fait connaître un extrait de dialogue de film.

Alter Ego A1 : dans les parties « point culture » il ne se trouve pas des documents textuels, il s'agit plutôt des notes d'information sur les différentes dimensions/activités culturelles (l'usage du langage, les modes de vie, les fêtes, les repas, la cuisine, les achats) sur la culture et des exemples d'usage de la langue.

Quant aux parties de carnet de voyage, la partie de carnet de voyage du premier dossier concerne de petites notes à l'égard de la culture européenne. La deuxième partie de carnet de voyage contient de petites notes sur les monuments culturels. La troisième partie de carnet de voyage présente par quelques phrases les comportements de français et des pratiques sportives en France. La quatrième partie de carnet de voyage fait connaître les fêtes en France et cite un texte authentique à l'égard de la vie de travail. La cinquième partie de carnet de voyage donne des informations sur les grands français de tous les temps : politiciens/présidents, écrivains, scientifiques, chanteurs, etc. La sixième partie de carnet de voyage couvre des « parcours francophones ». Il y a un poème écrit à l'égard de Montréal. La septième partie de carnet de voyage fait connaître Philippe Strack, architecte d'intérieur français, et ses objets de création par quelques phrases. En plus il se trouve un poème. La huitième partie de carnet de voyage possède un texte sur la consommation des Français et un texte sur les sorties culturelles des Français. La neuvième partie de carnet de voyage cite un texte littéraire : une maison dans mon rêve (Marguerite Roux).

L'Atelier A1 : les unités dans L'Atelier A1 se compose de trois situations et le thème de chaque situation est différent. C'est pour cette raison qu'une partie « LAB langue et culture » peut couvrir quelques sujets divers. La partie de LAB langue et culture de la première unité concerne quelques phrases, une note d'information sur les francophones et un idiome français sous le titre « les français disent ». La deuxième partie de LAB langue et culture contient de petites informations sur les loisirs des Français, sur la culture de sport et un idiome français. La troisième partie de LAB langue et culture présente un texte sur Québec, une petite note sur un monument à Paris et un idiome français. La quatrième partie de LAB langue et culture donne des informations sur les habitudes alimentaires des Français. On fait connaître un plat d'été français et un idiome français. La cinquième partie de LAB langue et culture cite des informations sur les fêtes, les festivals, les œuvres des Français, une petite note sur les habits des Français et un idiome français. La sixième partie de LAB langue et culture possède un petit texte sur les guides touristiques de Paris, des informations sur Comédie-Française et un idiome français. La septième partie de LAB langue et culture couvre des notes d'information sur l'histoire de la France, la destination Canada, les Belges, la ville francophone, un texte sur la Suisse dont le sujet est de se loger, un petit texte sur l'architecte français et un idiome français. La huitième partie de LAB langue et culture contient des informations sur le système de santé en France, un texte promotionnel, un petit texte sur Pasteur et un idiome français.

Les trois manuels donnent place aux documents exemplaires relatifs à la culture. Dans ces trois manuels il est possible de voir des exemples de l'histoire et de la culture vivante. Les informations sur l'histoire, les français connus, les monuments, les fêtes et festivals, les modes de vie des Français constituent des éléments de culture communs de trois manuels. Cependant, alors que Panorama 1 distingue une large plage aux textes historiques et littéraires anciens, Alter Ego A1 et L'Atelier A1 préfèrent plutôt des exemples de la culture vivante. Dans Alter Ego A1 et L'Atelier A1 on demande clairement d'accentuer l'influence de la culture à l'utilisation de la langue. Par exemple, dans Panorama 1 on présente seulement la forme informelle « comment tu t'appelles », or dans Alter Ego A1 et L'Atelier A1 on présente la forme informelle « comment tu t'appelles » et la forme formelle « Et vous, vous vous appelez comment ». L'Atelier A1 intègre l'utilisation de la langue et culture surtout dans les parties « LAB langue

et culture ». Une autre nouveauté dans L'Atelier A1, c'est que ce manuel fait connaître les différents usages d'un idiome français sous le titre « les français disent ».

Les documents textuels relatifs à la culture dans les autres parties

Dans les autres parties du manuel Panorama 1 il y a 16 documents textuels en tant que documents culturels. On peut utiliser ces documents pour développer plutôt la compréhension écrite et le vocabulaire. Alter Ego A1 a 14 documents textuels en tant que documents culturels. On peut utiliser ces documents pour développer plutôt la compréhension écrite et le vocabulaire. L'Atelier A1 possède 14 documents textuels. 12 documents visent la compréhension écrite, 1 la production écrite, 1 la compréhension écrite et la production écrite à la fois. En outre, il est possible de développer le niveau de vocabulaire.

Les documents textuels dans les autres parties des manuels sont proches, cependant Panorama 1 est champion par 16 textes culturels, les deux autres manuels contiennent 14 textes. Dans Panorama 1 et Alter Ego A1 par ces textes culturels on vise à développer la compréhension écrite et le vocabulaire. Or, dans L'Atelier A1 l'objectif de ces textes n'est pas seulement de développer la compréhension écrite et le vocabulaire, mais aussi la production écrite.

Les objectifs des exercices, activités, tâches/projets dans lesquels sont utilisés des documents culturels

Les documents culturels ne visent pas seulement à citer des connaissances culturelles, mais aussi ils sont utilisés afin de développer les compétences langagières de base et les composantes linguistiques. Ici, nous étudierons les objectifs des exercices, activité, tâches ou projets que l'on réalise par documents culturels seulement dans les parties de civilisation et de culture. Nous voulons présenter les résultats par les tableaux.

Dans Panorama 1 les parties de civilisation couvrent des exercices et des activités par le moyen des documents culturels pour les objectifs différents.

Tableau 7.

Les objectifs des exercices et des activités pratiqués dans les parties de civilisation

leçon	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	production écrite	grammaire	vocabulaire	phonétique
1	X		X		X	X	
2			X		X	X	
3		X	X	X	X	X	
4			X	X		X	
5		X	X	X		X	
6		X	X	X	X	X	
7	X		X	X		X	
8			X	X		X	
9		X	X	X	X	X	
10	X	X	X	X	X	X	
11		X	X		X	X	
12		X	X		X	X	
13		X	X		X	X	
14		X	X			X	
15			X			X	
16	X	X	X	X		X	
17		X	X			X	
18		X	X			X	

De ce tableau on constate que dans 18 leçons les documents authentiques sont utilisés en vue de développer la production orale et le vocabulaire, dans 10 leçons pour la compréhension écrite, dans 8 leçons pour la production écrite, dans 4 leçons pour la compréhension orale, dans 9 leçons pour la

grammaire. Les exercices et activités réalisés par documents culturels ne visent pas à perfectionner la prononciation.

Dans *Alter Ego A1* il y a deux parties pour la dimension culturelle : 1) Les parties « point culture », 2) Carnet de voyage. Les parties « point culture » concernent des informations sur l'usage de la langue cible dans le contexte socio-culturel et des connaissances sur la culture vivante française et la francophonie. Grâce à toutes les parties « point culture » il est possible de développer le vocabulaire, il se trouve des activités dans 7 parties « point culture » pour la compréhension écrite, dans 5 parties « point culture » pour la production orale, dans 1 partie « point culture » pour la compréhension orale. Il n'y a pas d'activité en vue de la production écrite, la grammaire et la phonétique.

Tableau 8.

Les objectifs des activités pratiquées dans « point culture »

point culturel	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	production écrite	grammaire	vocabulaire	phonétique
	1	7	5			13	

Lorsqu'on étudie les parties de carnet de voyage de *Alter Ego A1* les objectifs des activités sur les compétences de base et les composantes linguistiques sont suivants :

Tableau 9.

Les objectifs des activités et des tâches pratiquées dans les parties de carnet de voyage

carnet de voyage	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	production écrite	grammaire	vocabulaire	phonétique
1		X	X			X	
2		X	X		X	X	
3		X	X			X	
4		X	X			X	
5		X	X			X	
6	X	X	X	X		X	
7		X	X			X	
8		X	X			X	
9		X	X	X		X	

Ce tableau montre que dans toutes les parties de carnet de voyage les documents culturels sont utilisés en vue de développer la compréhension écrite, la production orale et le vocabulaire, dans 2 leçons pour la production écrite, dans 1 leçon pour la compréhension orale, dans 1 leçon pour la grammaire. On n'utilise pas des documents culturels pour la phonétique.

Dans *L'Atelier A1* les parties de LAB langue et culture concernent à la fois des exercices, des activités, des tâches/projets. Ces parties ne contiennent pas seulement des documents culturels dont l'objectif est de présenter des connaissances sur la culture, mais plutôt elles donnent place aux informations et aux pratiques sur l'usage de la langue cible dans le contexte socio-culturel. Surtout sous le titre « les français disent » on fait connaître les idiomes français et leurs utilisations.

Tableau 10.

Les objectifs des exercices, des activités, des tâches/des projets dans les parties de LAB langue et culture

LAB langue et culture	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	production écrite	grammaire	vocabulaire	phonétique
		X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X
		X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X
		X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X

Convenablement à son nom, les parties de LAB langue et culture se focalisent sur la connaissance et la compétence à la fois. Les documents culturels présentés dans ces parties visent à développer, sauf la compétence de la compréhension orale, toutes les autres compétences langagières de base et les composantes linguistiques. Parmi 8 unités, dans 5 unités on utilise des documents culturels en vue de développer la compréhension orale.

Lorsqu'on compare ces trois manuels, les exercices et activités par documents culturels dans les parties de 18 leçons (%100) de *Panorama 1* sont visés sur la production orale et le vocabulaire, dans 10 leçons (%55.5) sur la compréhension écrite, dans 8 leçons (%44.4) pour la production écrite, dans 4 leçons (%22.2) pour la compréhension orale, dans 9 leçons (%50) pour la grammaire. Il ne se trouve pas d'exercice pour la phonétique. Les activités de production orale et vocabulaire sont au niveau maximum. Pour *Alter Ego A1* nous évaluons seulement les activités et tâches dans les parties de Carnet de voyage. Les objectifs des activités et tâches dans 9 dossiers (%100) sont sur la compréhension écrite, la production orale et le vocabulaire, dans 2 dossiers (%22.2) sur la production écrite, dans 1 dossier (%11.1) sur la compréhension orale, dans 1 dossier (%11.1) sur la grammaire. Il n'y a pas d'activité sur la phonétique. Les activités de compréhension écrite, production orale et vocabulaire sont au niveau maximum. Quant à *L'Atelier A1*, les exercices, activités et tâches réalisés par documents culturels dans 8 unités (% 100) sont visés sur la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, le vocabulaire, la grammaire, la phonétique, dans 5 unités (%62.5) sur la compréhension orale. Alors que *Panorama 1* et *Alter Ego A1* ne contiennent aucun exercice sur la phonétique, chaque unité de *L'Atelier A1* donne place aux exercices de prononciation dans les parties de LAB langue et culture. On constate que dans *L'Atelier A1* les documents culturels sont au service de toutes les compétences langagières de base et sur les composantes linguistiques.

La culture française, la culture francophone et le multiculturalisme

Comme nous avons étudié au-dessus les documents culturels dans les autres parties de ces manuels en termes de la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme, ici nous analysons les documents et les activités culturels des parties de la civilisation ou de la culture. Dans les parties de civilisation de *Panorama 1* on fait connaître en général la culture française, mais il est possible aussi de voir des documents et des activités sur la culture francophone et le multiculturalisme. Dans ce cadre on demande plutôt aux apprenants de comparer des exemples de culture de la langue cible avec ceux de leur pays ou ceux des autres pays. Par exemple, dans la partie de civilisation de la sixième leçon on demande aux apprenants de comparer les fêtes, les vacances en France et les poètes français avec ceux de leurs pays et dans la partie de civilisation de la neuvième leçon de comparer les habitudes et les modes des Français avec les leurs.

Tableau 11.*Les exemples de culture dans Panorama 1*

Leçons	culture française	culture francophone	multiculturalisme
1	X		X
2	X		
3	X		
4	X		X
5	X		X
6	X		
7	X		X
8	X		
9	X		X
10	X		
11	X		
12	X		X
13	X		X
14	X		
15	X		
16	X		X
17		X	
18	X		

Ce tableau montre que 17 leçons donnent place à la culture française, 1 leçon à la culture francophone et 8 leçons au multiculturalisme.

Dans *Alter Ego A1*, 9 parties « point culture » couvrent seulement la culture française, 3 parties le multiculturalisme et 1 partie la culture francophone. Les parties dans lesquelles on peut parler du multiculturalisme contiennent les comparaisons entre la culture de la langue cible et celle de la langue maternelle. Dans les parties de carnet de voyage aussi il se trouve des exemples sur la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme. Et de temps en temps on demande aux apprenants de faire des comparaisons entre les cultures dans le cadre d'interculturalité.

Tableau 12.*Les exemples de culture dans Alter Ego A1*

dossiers	culture française	culture francophone	multiculturalisme
1	X		X
2	X		X
3	X		X
4	X		X
5	X		
6		X	
7	X		
8	X		X
9	X		X

Du tableau on constate que 8 dossiers donnent place à la culture française, 1 leçon à la culture francophone et 6 leçons au multiculturalisme.

Quant à *L'Atelier A1*, comme les deux autres manuels, il contient des documents et activités sur la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme.

Tableau 13.*Les exemples de culture dans L'Atelier A1*

dossiers	culture française	culture francophone	multiculturalisme
1	X	X	
2	X	X	
3	X	X	X
4	X		X
5	X	X	X
6	X		
7	X	X	
8	X	X	

Selon le dernier tableau 8 parties donnent place à la culture française, 6 parties à la culture francophone et 3 parties au multiculturalisme.

Lorsqu'on compare les trois manuels, dans *Panorama 1* et *Alter Ego A1* une seule partie ne couvre pas la culture française et dans cette partie la culture francophone prend place. En dehors de cette partie, la culture francophone n'est pas présentée. Dans *Panorama 1* 8 leçons entre 18 et dans *Alter Ego A1* 6 dossiers entre 9 présentent le multiculturalisme. Dans chaque partie de *L'Atelier A1* on fait connaître la culture française, dans 6 parties la culture francophone et dans 3 parties le multiculturalisme. Ces résultats montrent que c'est *Alter Ego A1* qui donne la plus large place au multiculturalisme et c'est *L'Atelier A1* qui donne la plus large place à la culture francophone.

DISCUSSION, CONCLUSION ET PROPOSITIONS

L'enseignement/apprentissage de langue étrangère doit se baser sur quatre compétences langagières et être continué par les matériels différents qui sont convenables aux âges et aux niveaux d'apprentissage des apprenants. Surtout au début, l'utilisation des documents didactiques est primordiale, mais au fur et à mesure que le niveau avance, l'utilisation des documents authentiques qui contiennent l'usage de la langue cible dans le contexte socio-culturel commence à devenir indispensable. Dans ce cas, il est indispensable de connaître la culture de la langue cible. Car, la dimension culturelle jouant un rôle essentiel à l'acquisition de la langue maternelle, est également importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement de connaître sa grammaire, mais de pouvoir l'utiliser dans le contexte socio-culturel et de pouvoir réaliser la communication efficace. L'utilisation effective de la langue cible dans la vie quotidienne dépend de connaître sa culture. Pour cette raison, nous pensons que la dimension culturelle devrait prendre place dans les manuels. Dans ce cadre, les manuels de méthode composés selon les approches contemporaines distinguent en générale une partie à la culture et concernent des documents culturels. De plus, les documents et les activités de classe se focalisent de temps en temps sur la dimension socio-culturelle. Et ces manuels ne couvrent pas une dimension mono culturelle, à l'inverse le multiculturalisme est mis en œuvre. Si l'on donne une place importante au multiculturalisme dans les manuels et les matériels d'activité en classe, les apprenants peuvent comparer la culture de la langue cible à celle de leur langue maternelle et ainsi leur compétence d'interculturalité peut développer et ils peuvent apprendre l'utilisation effective de la langue cible.

Les résultats des analyses montrent qu'il s'agit d'une diminution du passé à nos jours au nombre des documents visuels culturels dans les parties de culture des manuels de méthode FLE. Les trois manuels concernent le plus les documents culturels sur la culture française. Les documents culturels sur le multiculturalisme sont proches. *Alter Ego A1* donne une place importante à la culture francophone aussi. Dans *Panorama 1* des photos de personne, des monuments, des tableaux des peintres constituent des documents culturels. Dans *Alter Ego A1* des photos de personne, des monuments et des objets sont présentés en tant que documents culturels. Dans *L'Atelier A1* des photos de personne et des monuments sont des documents culturels. On constate que les photos de personne et les images de monuments

prennent place en tant que documents visuels culturels dans les trois manuels. Quant aux textes culturels, il est possible de voir des exemples de l'histoire et de la culture vivante. Les informations sur l'histoire, les français connus, les monuments, les fêtes et festivals, les modes de vie des Français constituent des éléments de culture communs de trois manuels. Cependant, alors que Panorama 1 distingue une large plage aux textes historiques et littéraires anciens, Alter Ego A1 et L'Atelier A1 préfèrent plutôt des exemples de la culture vivante. Alter Ego A1 et L'Atelier A1 montrent plus clairement l'influence de la culture à l'utilisation de la langue.

Lorsqu'on compare ces trois manuels, en termes des exercices, activités, tâches/projets effectués par documents culturels, toutes les parties de culture dans Panorama 1 visent à développer la production orale et le vocabulaire, dans Alter Ego A1 la compréhension écrite, la production orale et le vocabulaire, dans L'Atelier A1 la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, le vocabulaire, la grammaire, la phonétique. Panorama 1 et Alter Ego A1 ne concernent aucune activité par des documents culturels sur la phonétique. On constate que le rôle des documents culturels commence à focaliser de jour en jour sur les compétences langagières.

Les enseignants doivent préférer les manuels de méthode qui contiennent une partie de culture, des documents culturels, des activités et tâches réalisées par documents culturels ou focalisées sur l'utilisation de la langue dans le contexte socio-culturel. Surtout les exemples de culture vivante sont primordiaux en vue de développer efficacement les compétences langagières de la langue cible.

BIBLIOGRAPHIE

- Baylon, C. et Mignot, X. (2005). *La Communication*. Paris : Armand Colin.
- Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives*, Synergies Algérie, 9,13-26.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter Ego*, Paris: Hachette.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*, Paris. Didier.
- Conseil de l'Europe, .. (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J.P. (2009). *Le Cadre européen, une référence mondiale?* La FIPF Dialogues et Cultures, 54.
- Er, K.O. (2006), *The Effects of culture in foreign language Curriculum*, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 39 (1), 1-14.
- Girardet, J. et Cridlig, J.-M. (1996). *Panorama 1, Méthode de français*, Paris : CLE.
- Göçer, A. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 21-26.
- Günday, R. (2013). *Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım*. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (10) 313-330.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler Ve Multimedya Araç Ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Günday, R. et Aycan, A. (2018). *Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi*, International Journal of Languages' Education and Teaching, IJLET, 6/3, 533-545.
- Jiang, W. (2000). *The realation between culture and language*. ELT Journal Volume, 328-334. Consulté le 09 07, 2005, sur <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/4/328.pdf>.

- Kartal, E. (2001). Apprentissage / enseignement de la culture / civilisation dans les manuels utilisés en didactique du français langue étrangère, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV (1),1-10.
- N'da, P. (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Paris: L'Harmattan.
- Ongunyurt Kaçan, L. (2019). Dimension culturelle dans les manuels de méthode de français aux écoles Galatasaray. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özaydın, H. (2019). Documents authentiques écrits dans les manuels Saison, le Nouveau taxi et Echo, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pommier, E., Ripaud, D., Rabin, M. (2019). *L'Atelier*, Paris : Didier.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle – co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3/2002, 55-71.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 10-26.
- Rebouillet, A. (1997). Guide pédagogique pour le professeur de FLE. Paris: Hachette.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press,13 2-6.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le Monde*, Janvier 2009.
- Yaguello, M. (2003). *Le grand Livre de la Langue Française*, Paris: Seuil.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Cultural Dimension in the Method Books of Panorama 1, Alter Ego A1 and L'Atelier

Extended Abstract:

In our world, where globalism has turned into a village, people can communicate easily with a mutual language or languages. Therefore, it is getting important to know a foreign language or languages. The raising of communication between people thanks to the information and communication technologies, the raising of travelling all around the world, the raising of cooperation among societies, institutions and foundations make it a must for people to know a foreign language. Also, in terms of the social life and professional of people, it is important to know a foreign language or languages. In line with these developments, how to teach and learn a foreign language more effectively is subjected to be a topic for method and technique experts and educationalists. It is seen that there are intense studies in this respect in the branches such as education, linguistics, the information and communication technologies.

In most of the advanced countries school curriculums, teaching foreign languages are given much importance. In some countries, foreign language teaching starts in kindergarten, and it goes on at the end of the university level. Even, these countries give students 2 or more foreign languages until the end of high school. In these countries, oral and written based interaction and realizations of mutual actions are showed as aims of the curriculum.

When this situation is examined in terms of Turkey, despite all the developments, the problems carry on foreign languages and the desired success has not yet been reached. The reasons behind this failure can be listed in many ways. Some of them: foreign language education policies, the followed approaches, techniques and approaches, the applied materials, or documents together with the tasks

inside and outside classrooms. In Turkey, a considerable amount of the teachers working in state schools follow and implement grammar-translation method. The lessons are carried out mostly applying grammar, reading comprehension and translation. Listening comprehension, verbal production, written expressions have been neglected. In fact, it should be in a way which emphasizes the 4 basic language skills and the usages of these with a sociocultural context. The acquisition of communication and mutual action skills in the target language can only be possible via the development of the active activities and tasks.

In this framework, the usage of cultural documents can be inevitable. The use of the target language effectively in the daily life, the identification the culture of that language, and in particular, the relationship language and culture are vital in terms of language learners. Without knowing the culture of the target language and the relationship of language and culture, it is difficult for learners to use the target language. For this reason, from the communicative approach, the cultural dimension in language teaching has gained importance in modern approaches. Communicative approach, task based approach, and action oriented approach can be listed as the approaches which emphasize cultural dimension. In the Common European Framework of Reference for Languages, published in 2000 and presenting mutual criterion in foreign language teaching, cultural dimension teaching has been highlighted. It is stressed that learners who are seen as social actors should use the language within a sociocultural contexts. In this vein, learners are required to know the target culture and others and develop intercultural communicative competence.

Despite all developments in the information and communication technologies, foreign language method books still hold importance. In particular, the method books carry importance in schools and language courses as materials. However, in parallel with the development of information and communication technologies and their facilities, authentic materials hold importance together with the produced materials and documents for language teaching. These documents present more elements based on sociocultural dimensions and offer more. Whereas traditional method books present the literary texts as cultural documents, today's method books offer an advertisement, a celebration, a poem or song namely every kinds of materials. Besides, whereas traditional approaches try to level up the learners 'intellectuals with cultural documents, modern method books want learners to reflect their language what they acquired from cultural knowledge. Together with this aim, the aforementioned method books give a place to the live culture of the target language. Modern method books not only present cultural documents in unites in the books, but also they give a place a chapter in each unites under the headings of culture or civilization.

For modern approaches, the presentation of the structure of the target language is not enough. More importantly, it is vital to use the target language effectively in every field o the real life. The overlapping of the theoretical framework and application is only possible when cultural documents are presented together with educational materials and the usage of these in activities and tasks. The application part of teaching should come first.

The study is based on content analysis. This study examines the role and place of cultural dimensions in practice in the quarter century, by using 3 French published method books. These books are: Panorama 1, which was based on communicative approach and published in 1996 by CLE publication; Alter Ego A1, which was based on action oriented approach and published in 2006 by Hacetep publication; L'Atelier A1, which was based on action oriented approach and published in 2019 by Didier publication. In the aforementioned books, the chapters "culture or civilization" were examined by scrutinizing the cultural document materials and the themes of documents. In this respect, cultural documents were dealt with in two dimensions namely visual and textual. The documents in the method books, we sought the usage of listening comprehension, reading comprehension, speaking and writing development. The frequency and places of cultural documents in the method books, what kinds of

research, activity and tasks they placed, for what aims they are used, the documents belonging to cultures are comparatively examined. Findings are given in table to clearly depict the results.

The findings revealed that there is a decrease in the numbers of pictures related to the cultural elements in French teaching method books. These 3 books give place mostly to French culture and the number of the documents related to multiculturalism is close each other.

Alter Ego A1 gives a place frankofon culture in the book as well. In Panorama 1, it gives a place mostly person photos, historical buildings, pictures of painters. Alter Ego A1 gives also a place mostly person photos, historical buildings, pictures of painters as documents. In L'Atelier A1, it gives a place mostly to person photos and historical buildings. When it comes to cultural texts, there exist examples from historical and alive cultures. Information on history, famous French people, holy days and festivals, the life style of French are the mutual components of these 3 books. Together with this, whereas Panorama 1 gives a place to historical and literary texts more, Alter Ego A1 ve L'Atelier A1 present alive cultures. Besides, Alter Ego A1 and L'Atelier A1 present clearly the reflection of culture dimension into the use of language. It was seen that when compared to activities, tasks and assignments, in Panorama 1, all skills and vocabulary, in Alter Ego A1, reading comprehension and vocabulary, in L'Atelier A1, reading comprehension, speaking, writing and vocabulary, grammar and phonetics are tried to develop.

These findings revealed that cultural documents are used to develop language skills in agenda method books and had a more functional dimension regarding the language usage.

Key Words: *foreign language, teaching, method books, culture, language usage*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.638705

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 101-122

Anasanat Atölye Seçimleri ve Tutumlar Bağlamında Temel Tasarım Dersini Değerlendirmek

Zeynep HASIRCI ¹, Berna COŞKUN ONAN ²

Makalenin Geliş Tarihi: 27.10.2019

Yayına Kabul Tarihi: 30.09.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Sanat eğitimi verilen ve özellikle sanat eğitimcisi yetiştirilen kurumlarda, öğrencilerin bilinçli ve yetkin olarak yollarına devam edebilmelerinde, Temel Tasarım eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı: Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin; anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğunu ve bu öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu incelemektir. Araştırmada, olgu ve olayları nesnel olarak gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir hale getirmeyi sağlayan nicel araştırma yöntemi kullanılmış, tarama deseni esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini; Uludağ Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşan toplam 91 kişidir. Araştırma verileri, 5'li ve 6'lı Likert tipinde ölçek uygulanarak elde edilmiş, SPSS 22 programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgulardan: Katılımcıların anasanat atölye tercihlerinde kişisel ilgi ve yeteneklerin çok düzeyde belirleyici olduğu; Temel Tasarım dersinde yapılan teorik anlatımların az, uygulamaların ise orta düzeyde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer faktörlerden; not ortalaması, iş imkânları, üst sınıflardaki öğrencilerin görüşleri ve ilgi duyulan anasanat öğretmeni olması orta düzeyde; maddi durum, aile görüşleri, arkadaş görüşleri, kurs öğretmeni görüşleri ve temel tasarım öğretmenlerinin görüşleri az düzeyde; kolaylık faktörü ise çok az düzeyde belirleyici bulunmuştur. Öğrencilerin anasanat atölye tercihinde bulunurken, öncelikle kişisel ilgi ve yeteneklere dayalı karar almaları durumu, araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarda ise 1, 2 ve 3. sınıflardaki katılımcıların olumluya dönük kararsız, 4. sınıftaki katılımcıların olumsuzla dönük kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki katılımcıların, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarında kararsız olmasının nedenlerinin, derinlemesine bir bakış sunan nitel araştırma yöntemi kullanılarak ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Temel sanat eğitimi, Sanat elemanları, Tasarım ilkeleri, Anasanat atölye dersi, Tercih, Tutum

GİRİŞ

Temel Tasarım veya eski adıyla Temel Sanat Eğitimi dersi, sanat ve tasarım eğitimi sürecinde ilk adımı oluşturmaktadır. Sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin öğretilmesiyle kuramsal, tasarlama eyleminin gerçekleştirilmesiyle uygulama ile desteklenen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Dersin kökleri, endüstrileşme ile birlikte tasarım sorununu ele alan Bauhaus okuluna dayanmaktadır. Bauhaus, 1919

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, zynphsrc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2542-6377

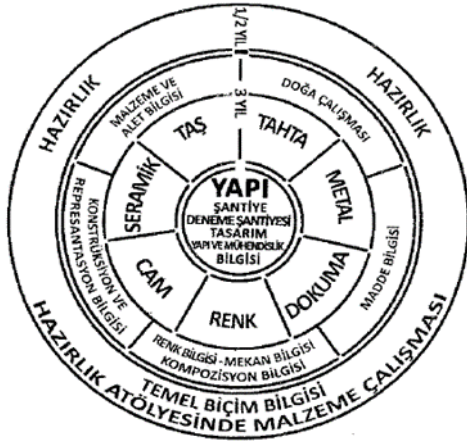
² Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, onanberna@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5218-5452

Hasırcı, Z. & Coşkun Onan, B. (2020). Anasanat atölye seçimleri ve tutumlar bağlamında temel tasarım dersini değerlendirmek. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 101-122. DOI: 10.7822/omuefd.638705

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 101-122.

yılında Almanya’da mimar Walter Gropius tarafından kurulan; sanat, zanaat ve endüstriyi birleştiren bir tasarım okuludur (Farthing, 2014, s.414).

Bauhaus’un hazırlık dönemi (Vorlehre), bireyi özgürleştirmek, potansiyellerini ve sınırlılıklarını görmesini sağlamak üzere; yaratıcılığın ortaya çıkarılmasına, malzemelerin fiziksel doğasının ve tasarımın temel yasalarının kavranmasına yardımcı olacak kuram ve uygulama incelemelerine dayanmaktadır (Harrison & Wood, 2011, s. 343). Bu doğrultuda, Bauhaus’ta Başlangıç/Hazırlık Dersi (Preliminary Course) ya da Temel Ders (Basic Course) adlarıyla uygulanan Temel Sanat Eğitimi dersi (Seylan, 2005, s. 4), değişik yörelerden gelen öğrencilerin kendini tanınması, yaratıcı kişilerin saptanması ve sanat dalı seçimine yardımcı olması gibi nedenlerle ele alınmıştır (Gürer, 1992, s.14).



Şekil 1. Bauhaus tasarım okulu eğitim programı (Artun & Aliçavuşoğlu, 2009, s. 399).

Bauhaus’ta eğitim, temel biçim bilgisi ve atölye malzeme çalışmaları ile başlamakta; doğa çalışmaları, malzeme ve alet bilgisi, madde bilgisi, renk-mekân ve kompozisyon bilgisi, konstrüksiyon ve representasyon bilgisi dersleriyle devam etmekte; atölye derslerinden sonra şantiye eğitimi ile sonlanmaktadır (Şekil, 1). Bunlara ek olarak, eserlerin teknik olarak çözümlenmesine yönelik sanat tarihi dersleri verilmiş, sanat ve bilimin her alanında yaygın ilgi toplayan konferanslar yapılmıştır (Gropius’tan aktaran Dede, 2014 s. 44). Johannes Itten, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Moholy-Nagy ve Oskar Schlemmer gibi önemli sanatçılar Temel Sanat Eğitimi dersinin ilk öğretmenleri olmuştur (Bulat, Bulat & Aydın, 2014, s.111).

Sanat eğitiminde ön ders yaklaşımı, Bauhaus’tan önce sanat ya da zanaat eğitimine başvuran öğrenciler arasında ön eleme yapmak için uygulanmıştır. Bauhaus’un bu ön Temel Sanat Eğitimi dersinin gelişerek günümüze taşınmasını sağlayan özelliği ise kuramsal ağırlığıdır (Bilirdönmez, 2014, s.75). Bauhaus okulu, 1933 yılında Nazi rejimi tarafından kapatıldıktan sonra, Bauhaus’tan ayrılan sanatçılar ve diğer entelektüeller, Avrupa’ya ve Amerika’ya göç ederek Bauhaus ekolünün yayılmasını sağlamıştır (Farthing, 2014, s.415). Böylece, Temel Tasarım dersi çağdaş bir disiplin haline gelerek, endüstri çağı ve sonrasında dünyada pek çok okulda örgün eğitimin konusu olmuştur.

Temel Tasarım dersi, Türkiye’de ilk kez 1957 yılında İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu’nun programında yer almış ve program; Almanya ile Türkiye’deki öğretim elemanlarının ortak katılımlarıyla, Bauhaus ekolü temel alınarak oluşturulmuştur (Toktaş, 2009, s.23). Okulun kurucu öğretim üyelerinden Adolph Schnek, sanat eğitimi verilen tüm alanlarda bir yıl sürecek Temel Tasarım dersi ile başlanmasını ve öğrencilerin ikinci sınıfta bu derste başarı puanlarına göre bölüm tercihinde bulunmalarını önermiş ve Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu bu öneriyi kabul etmiştir (Erim, 1999, s.7). Günümüzde sanat ve tasarım alanında eğitim veren kurumlarda, Temel Tasarım dersleri uygulanmaya devam etmektedir.

Eğitim Fakültelerinin, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-ış Öğretmenliği programında birinci sınıfta güz ve bahar dönemlerinde zorunlu olarak Temel Tasarım dersi verilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun, 2019 yılı Resim-İş Öğretmenliği lisans düzeyi müfredat programında *Temel Tasarım I* dersinin içeriği; sanat eserini oluşturan elemanları (çizgi, renk, doku, biçim-form, mekân) ve ilkeleri (ritim, hareket, denge, oran-orantı, zıtlık, vurgu, birlik, çeşitlilik), iki ve üç boyutlu sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisini, sanat elemanları ve tasarım ilkeleriyle biçim ve içerik ilişkisinin dikkate alınmasını, iki ve üç boyutlu özgün çalışmaları kapsamaktadır. *Temel Tasarım II* dersinin içeriğini, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri ile tasarımın görselleştirilebilmesi için farklı teknikler, renk bilgisiyle ilgili iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmaların kapsadığı belirtilmiştir (YÖK, 2019).

Temel tasarım eğitim ve öğretim süreçleri, görsel algının ve görsel ifadenin geliştirilmesini sağlayan uygulamalarla, öğrencilerin yetenek ve yaratıcılığını geliştirmeye yöneliktir (Bingöl, 2016, s.343). Temel Tasarım derslerinde genellikle, "öğrencilerin, sanatın temel ilke ve elemanlarını öğrenerek kendilerini ifade etmeleri, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, teknolojik gelişmeleri de dikkate alarak yeni formlar oluşturmaları, disiplinler arası ilişkilendirmeler yapmaları, araştıran, sorgulayan, üreten bireyler olmaları amaçlanır" (Toktaş, 2009, s.24). Temel tasarım eğitiminin; öğrencilerin kendini keşfetmesini sağlama, gözlem ve araştırma becerilerini geliştirme, tasarım için gerekli malzeme ve teknik bilgisini sağlama, yeni materyaller kullanma, hayal gücünü ve estetik duyarlılığı geliştirme, sanat eserlerini teknik yönden çözümleyebilme gibi çeşitli yararları söz konusudur.

Problem durumu

Temel Tasarım dersine dair alanyazın incelenmiş ve bu çalışmanın çerçevesiyle ilişkili olan araştırmalar arasında değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede, özellikle alanyazında sanat eğitimi alanında Temel Tasarım dersinin teorik ve pratik yapısına ilişkin çalışmalar, öğretmen ve öğrencilerin deneyim, tutum ve görüşlerini esas alan çalışmalar çerçeve içine alınmış ve bu çerçeve alanyazın taramasına yön vermiştir. Problem durumunun oluşumunda katkısı olan bu çalışmalar, aşağıda öncelikle öğrenci görüşleri ve tutumlarıyla ilişkili olanlar, sonrasında dersin genel yapısı ve müfredattaki konumuna dair araştırmalar şeklinde gruplandırılarak açıklanmıştır.

Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi durumuna katkı sağlayan araştırma örneklerinden ilki Taşkesen (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmada, cinsiyet ve fakülte değişkenine göre gruplar arasında Temel Tasarım dersi tutum ve motivasyon ortalama puanlarının anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmış, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi bölümü öğrencilerinin Temel Tasarım dersine ilişkin tutum ve motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik motivasyonları ile akademik başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tülüce'nin (2016) çalışmasında, Temel Tasarım dersinde proje tabanlı öğretim yaklaşımının, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının hem akademik başarılarını arttırdığı, hem de derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Enhoş (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları liselerin, Temel Tasarım derslerinde öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin hiçbir etkisi olmadığı belirlenmiş, temel tasarımın ilke ve öğelerinin anlaşılır bir dil ve nitelikte anlatılmasının, gelecek nesillere sağlam temelleri olan bir sanat anlayışının aktarılması için gerekliliği vurgulanmıştır. Buna ek olarak Tuckwell (2017), tasarımın öğrenmeye sağlayabileceği katkılarının açıklanmasıyla, disiplinlerarası fikirlerin nasıl sentezlenebileceğine dair zengin bir anlayış oluşturacağını bildirmiştir. Uysal'ın (2015) lisans düzeyi birinci sınıf öğrencilerinin Temel Tasarım dersine yönelik görüşlerini aldığı araştırmasında; dersin yaratıcılığı ön plana çıkardığı, hayal gücünü geliştirdiği, problem çözme yollarını özgürce denemeye teşvik ettiği, farklı malzeme ve tekniklerin kullanılmasını sağlayarak özgüven geliştirdiği ve özgün işler yapılmasını sağladığı yönünde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin bu dersten gerekli donanımları kazandığı takdirde, sanat eğitimi sürecinin devamında

daha öz güvenli, özgür, yaratıcı ve özgün olabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen olumlu sonuçlar göz önüne alındığında, dersin yaratıcı birey yetiştirme hedefine ulaştığı belirtilmektedir. Temel Tasarım dersinin yaratıcı bireyler geliştirme hedefine ulaşmak konusunda önemli araştırmalardan bir diğeri ise Çubukçu ve Dünder'in (2008) çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacılar, Temel Tasarım eğitimi sürecinde, sanat eserleri ve görsel imajlar örnek gösterilerek, görsel analogiden yararlanılmasının deneyimsiz olan öğrenciler için yaratıcılığa olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Akengin ve Başbuğ (2019) araştırmasında, Temel Tasarım derslerinde yaratıcılığın geliştirilmesi adına buluş yolu ile öğretim yaklaşımını önermektedirler. Polat'ın (2009) çalışmasında; Temel Tasarım Eğitimi dersinde, konuların işlenmesinde web destekli öğretim yönteminin uygulanması için hazırlanmış etkinliklerin, öğrencilerin bilgi, beceri ve uygulama başarılarını arttırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkıda bulunduğu, uygulanan yöntem ve ders hakkındaki görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür. Ancak, web destekli öğretim yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Temel Tasarım dersinin genel yapısı ve müfredatlarda yer almasıyla ilgili olarak, Boucharenc (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, 22 farklı ülkeden araştırmaya katılan temel tasarım öğretmenlerinin %85'i Temel Tasarım derslerinin 6 aydan 2 yıla kadar uzanan bir zaman aralığında devam etmesi gerektiğini, %45'i ise Temel Tasarım derslerinin tüm akademik programa entegre edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Kavuran'ın (2007) araştırmasında, öğretim elemanları tarafından Temel Tasarım dersleri saat, içerik ve içeriğin uygulanması açısından yetersiz bulunmuştur. Yine ders saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak Toktaş (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; öğretim elemanları Temel Tasarım dersinde verilen teorik bilgilerin ve dersin süresinin yeterli olduğunu düşünmelerine karşın, dersin üst sınıflarda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerine oranla derste verilen teorik bilgilerin yeterli olduğunu düşünmelerine karşın, dersin üst sınıflarda devam etmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Boucharenc, Kavuran ve Toktaş tarafından yapılan araştırmaların Temel Tasarım dersinin üst sınıflarda verilmesi ihtiyacını doğurması, bu araştırmanın problem durumunu etkileyen önemli sonuçlar sunmuştur. Dersin teorik yapısına ilişkin önemli bilgiler sağlayan çalışmasıyla Önder (2018), Temel Tasarım dersinin çağdaş gereksinimler yönünde yeniden yapılandırılmasını amaçlamış; Saussure, Barthes, Derrida, Foucault, Lyotard, Baudrillard gibi çağdaş düşünürlerin fikirlerinin uygulanabilir bir yapıda olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu çalışma ile Temel Tasarım derslerinde öğrencilerin çağdaş sanat yapıtları üretme becerilerini geliştirme amacına uygun olarak yeniden nasıl yapılandırılacağı ortaya koyulmuştur. Dersin pratik yapısıyla ilgili olarak, yapılan uygulamaların temiz ve titiz çalışmayı, zamanı doğru kullanmayı, ürüne odaklanmayı, sabırlı ve disiplinli olmayı gerektirdiği bilinmektedir. Bu duruma yönelik olarak Anderson (2009), bilgisayarla yapılan tasarımlarda birtakım vurguların kaçırıldığını gözlemlemiş ve öncelikle kâğıt ve kalem kullanılmasını ve özellikle elle çalışılmasını önermiştir. Ranjan'ın (2005) çalışmasında ise temel tasarım geleneğinin zaman içerisinde farklı disiplinlerle evrimleştiği belirtilmiş ve yapılacak uygulamalarda bilgi çağındaki tasarım araçları ve süreçlerinden yararlanılmasının önemi ifade edilmiştir.

Temel Tasarım dersi başlangıç düzeyinde, temel bir ders olduğu için öğrencilere alt yapı sağlamakta, daha sonra yapacakları anasanat atölye tercihlerini (resim, heykel, seramik, özgün baskı, tekstil, grafik, fotoğraf vb.) ve sanat çalışmalarının niteliğinin belirleyicisi olabilmektedir. Aytekin'in (2008) araştırmasında; öğrencilerin anasanat tercihlerinde "ilgi" faktörü belirleyici olmuş ve sadece resim anasanat atölye tercihi ile Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yalnızoğlu (2013), araştırma sonucunda; Temel Tasarım derslerinde öğretilen öge ve ilkelerin, Resim-İş Öğretmenliği atölye 4. sınıf öğrencilerinin uygulamalarına yeterli düzeyde yansımadağı tespit etmiştir. Temel Tasarım dersindeki öge ve ilkelerin sanat eğitiminin temelini oluşturmakla beraber, gelecekte yapılacak uygulamalar için vazgeçilmez unsurlar olduğu

vurgulanmıştır. Aytekin (2008) ve Yalnızoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, bu araştırmannın problem durumuna doğrudan etki eden önemli sonuçlar sunmuştur.

Tüm bu araştırmalar değerlendirildiğinde; Temel Tasarım dersinin öğrencilere sanatsal gelişim açısından çeşitli faydalar sağladığı (Uysal, 2015), öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutumlarının iyi olduğu (Taşkesen, 2019), buluş yoluyla öğretim yaklaşımı ve görsel analogilerin yaratıcılığa katkı sağlayabileceği (Çubukçu ve Dündar, 2008; Akengin ve Başbuğ, 2019) ve dersin yaratıcı birey yetiştirme hedefini gerçekleştirdiği düşünülmektedir (Uysal 2015). Temel Tasarım dersinde, web destekli öğretim yönteminin uygulanması, bilgi çağındaki tasarım araçları ve süreçlerinden yararlanılması, proje tabanlı öğretim yönteminin kullanılması ve çağdaş gereksinimler doğrultusunda yeniden yapılandırılma söz konusudur (Polat, 2009; Ranjan, 2005; Önder, 2018; Tülüce, 2016). Diğer taraftan, web destekli öğretim yöntemi de dahil, cinsiyet, yaş, fakülte ve mezun olunan lise gibi değişkenlerin öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarına etki etmediği görülmüştür (Polat, 2009; Taşkesen, 2019; Enhoş, 2007). Temel tasarım, sanat eğitiminin temelini oluşturmakla birlikte, gelecekte yapılacak uygulamaların niteliğini belirleyici olan bir başlangıç dersidir. Bu nedenle, eğitim ve öğretim süreçlerinin sadece ilk aşamasında değil, tümünde önem taşımaktadır. Temel Tasarım dersindeki ilke ve öğelerin 4. sınıftaki öğrencilerin uygulamalarına yansımaması ve öğretim elemanları ile öğrencilerin dersin üst sınıflarda işlenmesini istemesi bu durumun bir sonucu olmaktadır (Boucharenc, 2006; Yalnızoğlu, 2013; Kavuran, 2007; Toktaş, 2009). Temel tasarım öğretiminde, ilke ve öğelerin anlaşılır bir dille anlatılması ve tasarımın öğrenmeye sağladığı katkıların açıklanması, gelecek nesillere sağlam temelleri olan bir sanat anlayışının aktarılmasında önemlidir (Enhoş, 2007; Tuckwell, 2017). Yapılan değerlendirmeler sonucunda, Temel Tasarım dersinin sanat eğitimi kapsamını etkileyen iki boyutlu bir problem durumu tespit edilmiştir. Öncelikle, öğrencilerin sanat ve meslek yaşamlarında son derece önem taşıyan anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin hangi ölçüde etkili olabileceği konusuna alanyazında yeterli ve etkili biçimde yer verilmediği görülmüş ve bu konu bir problem olarak ele alınmıştır. Bununla beraber, yukarıda da ayrıntılarıyla sunulan çalışmalardan anlaşıldığı gibi Temel Tasarım dersine ilişkin tutumların, sanat eğitiminin teoride ve pratikte bütüncül bir şekilde süregelen yapısı dikkate alınarak, lisans öğreniminde tüm düzeylerde incelenmediği görülmüş ve problemin çoklu ve kapsamlı değişkenlerle ele alınma ihtiyacı üzerine gidilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin; anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğunu ve bu öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Temel Tasarım dersi, sanat eğitiminin temelini oluşturmakla birlikte öğrencilere alt yapı sağlamakta, sanat ve meslek yaşamlarında yol gösterici olmaktadır. Bu nedenle, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunun ve sanatsal üretimlerine yön veren anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğunun incelenmesi, ileride etkili bir eğitimci veya sanatçı olabilmeleri adına önem taşımaktadır. Alanyazında Temel Tasarım dersine tam olarak bu açıdan yaklaşılmamış olması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmanın, Resim-İş Öğretmenliği

programında uygulanan Temel Tasarım dersinin etkilerine dair mevcut durumu sunması ve sanat eğitimine katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırma Soruları

1. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersi ne kadar belirleyicidir?
2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Temel Tasarım dersine yönelik tutumları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, "Olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür." (Akman, 2014). Bu çalışmada, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarını ve anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğunu, nesnel olarak gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir hale getirmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, örneklemin; eğilim, tutum veya görüşlerinin nümerik olarak betimlenmesini sağlayan, örneklemden elde edilen verilerle, evrene dair çıkarımlarda bulunulan bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.155). Bu çalışmada, katılımcıların Temel Tasarım dersine ilişkin eğilim, tutum ve görüşlerinin nümerik olarak betimlenmesini sağlamak ve evrene dair çıkarımlarda bulunabilmek amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, nicel çalışmalarda örneklem seçiminde kullanılan rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rastgele örnekleme, "evrende bulunan her bireyin seçilme olasılığının eşit olduğunu ve örneklemin evreni temsil ettiğini gösterir" (Creswell, 2016, s.249). Araştırmanın katılımcıları, Bursa Uludağ Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerden rastgele seçilmiş, toplam 91 kişidir. Birinci sınıftan 21, ikinci sınıftan 20, üçüncü sınıftan 27 ve dördüncü sınıftan 23 katılımcı bulunmaktadır. 91 katılımcının, 24'ü güzel sanatlar lisesi mezunu, 50'si diğer lise mezunu, 17'si üniversite mezunudur. Katılımcıların yaşları 18-19 ve 26 ile üzeri arasında değişmekte olup; gelir durumları ise alt, orta, iyi ve çok iyi arasında değişmektedir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki aynı eğitim programına tabi olan diğer Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda Temel Tasarım eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine dair bilgiler aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler														
Sınıf	f	%	Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%	Eğitim Durumu	f	%	Gelir Durumu	f	%
1	21	19,11	Kadın	77	84,6	18-19	12	13,2						
2	20	18,2	Erkek	14	15,4	20-21	42	46,2	G. S. Lisesi	24	26,4	Alt	5	5,5
3	27	24,57				22-23	27	29,7	Diğer Lise	50	54,9	Orta	57	62,6
4	23	20,93				24-25	2	2,2	Üniversite	17	18,7	İyi	25	27,5
						26 +	8	8,8				Çok iyi	4	4,4

Tablo 1'e bakıldığında; 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinden katılımcıların araştırmaya katılım oranı birbirine yakındır. Cinsiyet değişkenine göre, kadın katılımcıların %84,6 ve erkek katılımcıların %15,4 oranında

olması, Resim-İş Eğitimi bölümlerinde yaygın olarak rastlanan bir farkı göstermektedir. Katılımcıların yaşlarının ağırlıklı olarak (%75) 20-23 yaş arasında olduğu, gelir durumlarının ağırlıklı olarak (%62,6) orta seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmanın birinci sınıftaki katılımcıları Yüksek Öğretim Kurulu'nun hazırladığı lisans düzeyi Resim-İş Öğretmenliği 2019 yılı müfredatına göre öğrenim görmekteyken, üst sınıflardaki katılımcılar eski müfredat programına göre öğrenim görmüştür. Yeni ve eski müfredat programının içeriği küçük farklılıklar dışında örtüşmektedir. 2, 3 ve 4. sınıflardaki katılımcılar, 4 ders teori ve 4 ders pratik olmak üzere toplamda 8 ders Temel Tasarım eğitimi almış, 1. sınıftaki katılımcılar ise 3 ders teori ve 3 ders pratikten oluşan toplam 6 ders Temel Tasarım eğitimi almıştır. Birinci ve ikinci sınıftaki katılımcılar not ortalamasına bağlı olmadan, üçüncü ve dördüncü sınıftaki katılımcılar not ortalamasına bağlı olarak anasanat atölye tercihinde bulunmuştur. Durumun açıklanması amacıyla burada sunulan bu bilgi, araştırmanın değişkenlerini, bulgu ve sonuçlarını doğrudan etkilememekle birlikte, okuyuculara daha kapsamlı bir görüş sağlayabilmek açısından burada verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. "Likert-tipi soru veya Likert ölçeği geliştirmesi, uygulaması ve değerlendirmesi kolay olduğu için eğitim araştırmalarında tutum, eğilim ve görüş ölçmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır" (Turan vd., 2015, s.200). Bu araştırmada geliştirilen ölçek; demografik özellikler, miktar ölçeği ve tutum ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir durumu değişkenlerinden oluşan demografik özellikler yer almıştır. İkinci bölümde, öğrencilerin anasanat atölye tercihinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğunu ölçebilmek amacıyla, tercihlerde etkili olabilecek çeşitli faktörler belirlenmiş ve bu faktörler yoluyla birinci ve ikinci sınıflar için 14 faktör, üçüncü ve dördüncü sınıflar için 15 faktörden oluşan bir miktar ölçeği geliştirilmiştir. Bunun nedeni, üçüncü ve dördüncü sınıflardaki katılımcıların anasanat atölye tercihlerinde bulunurken program gereğince not ortalamasına tabi tutulmuş olmaları ve böylece belirleyiciliği olduğu düşünülen bir faktör olarak *Not Ortalaması'*na ilişkin bir maddeye ayrıca yer verilmesidir. Miktar ölçeği, öğrencilerin anasanat atölye tercihlerinde etkili olan faktörlerin derecesini belirtebilmeleri için "Hiç", "Az", "Çok Az", "Orta", "Çok" ve "Çok Fazla" olan miktar ifadeleriyle oluşturulmuştur. Ölçeğin son bölümünde, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu ölçebilmek için çapraz sorgulama yönteminden yararlanılarak, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 15 maddelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Her iki ölçeğin geliştirilmesi aşamasında da uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların anasanat atölye tercihlerine dair tüm faktörlere verilen cevaplar; "Hiç" (0), "Çok Az" (1), "Az" (2), "Orta" (3), "Çok" (4), "Çok Fazla" (5) puan olarak hesaplanmış, yüzde ve ortalama değerler alınmıştır. Katılımcıların Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin analizinde, ilk olarak tüm katılımcıların ölçekteki maddelere verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri alınmış ve ilgili maddeye ne kadar olumlu, olumsuz ya da kararsız yaklaştıkları tespit edilmiştir. Sonrasında, ölçekteki maddelere verilen cevaplar; "Kesinlikle Katılmıyorum" (-4), "Katılmıyorum" (-2), "Kararsızım" (0), "Katılıyorum" (2), "Kesinlikle Katılıyorum" (4) puan üzerinden, -50 ve 50 puan aralığında hesaplanmıştır. 1, 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere, maddelere verilen cevapların toplamından sınıflar arası skor belirlenmiş ve bu skorların toplamından da tüm sınıflardaki katılımcıların Temel Tasarım dersine olan tutumlarına dair genel bir skor elde edilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesi aşamasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla SPSS 22 programında Cronbach's Alpha katsayısı alınmıştır. Eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla kullanılan Cronbach's Alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlığına dair bilgi vermekte ve güvenilirliğin kanıtı olarak kabul edilmektedir (Kartal ve Dirlik, 2016, s.1869). Buna göre Cronbach Alpha katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmadaki, miktar ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,85 bulunmuş, tutum ölçeğinin ise Cronbach's Alpha değeri 0,87 bulunmuştur. Bu durum, kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin her maddesi, alan uzmanı tarafından incelenmiş, araştırmacının amaçlarına yönelik olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Bu görüşler, ölçekte yer alan maddelerin araştırma amaçlarına uygun olduğunu, dolayısıyla ölçeğin geçerliliğini göstermektedir. Araştırmada etik hususlar doğrultusunda, katılımcılara 'Araştırma Katılımcısı Bilgilendirme Formu' üzerinden; araştırmacının kim tarafından gerçekleştirildiği, adı, amacı, veri toplama tekniği, telif esasları, katılımcı veri güvenliği hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımları gönüllülük esasına bağlı olarak sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde birinci ve ikinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların istatistikleri tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan faktörler ve maddeler arasında alanyazında değinilen hususlar da dikkate alınarak, anlamca ilişki kurulmuş ve kategorik bir anlayış benimsenmiştir. Böylece bulguların yazımında, oluşturulan kategoriler esas alınarak yorumlamaya gidilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Birinci araştırma sorusu, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin anasanat atölye tercihlerinde Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğudur. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak, tüm katılımcıların anasanat atölye tercihine ilişkin miktar ölçeğinde yer alan faktörlere vermiş olduğu cevapların frekans, yüzde ve ortalama değerleri aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'nin yorumu en yüksek yüzde oranları ile ortalama değer göz önünde bulundurularak, anlamca birbirine yakın faktörlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan kategorilerin altında ele alınmıştır.

Tablo 2.

Tüm Sınıflardaki Katılımcıların 'Anasanat Atölye Tercihlerine İlişkin Miktar Ölçeği' ne Vermiş Olduğu Cevapların Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri

FAKTÖRLER		Hiç	Çok az	Az	Orta	Çok	Çok fazla	Ort. Değer
Temel tasarım derslerinde yapılan uygulamalar	f	15	10	8	22	13	23	
	%	16,5	11,0	8,8	24,2	14,3	25,3	2,8462
Arkadaş görüşleri	f	17	12	16	17	18	11	
	%	18,7	13,3	17,6	18,7	19,8	12,1	2,4396
Kişisel yetenekler	f	1	0	1	22	42	25	
	%	1,1	0,0	1,1	24,2	46,2	27,5	3,9670

Temel tasarım öğretmenlerinin görüşleri	f	21	9	16	17	14	14	2,3956
	%	23,1	9,9	17,6	18,7	15,4	15,4	
Üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri	f	17	8	11	25	13	17	2,6593
	%	18,7	8,8	12,1	27,5	14,3	18,7	
Bütüncül yapısıyla temel tasarım dersi (teori ve uygulama)	f	17	11	11	21	19	12	2,5495
	%	18,7	12,1	12,1	23,1	20,9	13,2	
Aile görüşleri	f	28	13	10	12	15	13	2,1319
	%	30,8	14,3	11,0	13,2	16,5	14,3	
Temel tasarım derslerindeki teorik anlatımlar	f	20	15	12	29	12	3	2,0769
	%	22,0	16,5	13,2	31,9	13,2	3,3	
Kurs öğretmeni görüşleri	f	35	9	4	17	13	13	2,0330
	%	38,5	9,9	4,4	18,7	14,3	14,3	
İlgi duyulan anasanat öğretmeni olması	f	22	3	6	12	25	23	2,9231
	%	24,2	3,3	6,6	13,2	27,5	25,3	
Kolaylık	f	46	16	7	9	6	7	1,2747
	%	50,5	17,6	7,7	9,9	6,6	7,7	
İş imkânları	f	10	4	13	36	15	13	2,8901
	%	11,0	4,4	14,3	39,6	16,5	14,3	
Kişisel ilgiler	f	2	3	2	15	29	40	4,0440
	%	2,2	3,3	2,2	16,5	31,9	44,0	
Maddi durum	f	27	6	9	34	7	8	2,1319
	%	29,7	6,6	9,9	37,4	7,7	8,8	
Not ortalaması	f	4	5	5	13	10	13	3,1800
	%	8,0	10,0	10,0	26,0	20,0	26,0	

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Temel Tasarım Dersinin Belirleyiciliği

Bu kategoride, Temel Tasarım dersinin ilk uygulamalarından günümüze değişmeyen bütünlüklü niteliği doğrultusunda; dersin teorik yapısı, uygulamaların ağırlığı ve teori-uygulama birlikteliğinin önemi açısından üç faktör bir araya getirilmiştir. Tablo 2’de en yüksek %31,9 oranında *orta* derecede görülen “Temel tasarım derslerindeki teorik anlatımlar” faktörü, ortalama değeri olan 2,07 ile *az*

düzye belirleyici çıkmıştır. Tablo 2’de en yüksek %25,3 oranında *çok fazla* ve %24,2 oranında *orta* derecede görülen “Temel tasarım derslerinde yapılan uygulamalar” faktörü, ortalama değeri olan 2,84 ile *orta* düzye belirleyici bulunmuştur. Bu duruma paralel olarak, en yüksek %23,1 oranında *orta* derecede ve %20,9 ile *çok* derecede görülen “Bütüncül yapısıyla temel tasarım dersi” olarak belirtilen faktörün 2,54 ortalama değeri ile *az* ve *orta* arasında bir düzye belirleyici olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Kişisel İlgi ve Yeteneklerin Belirleyiciliği

Bu kategoride, bireyin dikkatini belirli noktalarda toplayan ve kararını etkileyen ilgi ve yetenek faktörleri birlikte sunulmuştur. Katılımcıların anasanat atölye tercihlerinde “Kişisel ilgiler” faktörü, Tablo 2’de en yüksek %44,0 oranında *çok fazla* derecesinde görülmektedir. Ortalama değeri olan 4,04 ile *çok* düzye belirleyici çıkmıştır. Tablo 2’de en yüksek %46,2 oranında *çok* derecede görülen “Kişisel yetenekler” faktörü, 3,96 ortalama değeri ile *çok* düzye belirleyici bulunmuştur.

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Kişisel İlişkilerin Belirleyiciliği

Bu kategoride, öğrencilerin anasanat tercihinine ilişkin rahat ve samimi biçimde fikir alışverişinde bulunabilecekleri aile, arkadaşlar ve kurs öğretmenleri görüşleri ele alınmıştır. Bireyler yetenek sınavlarına hazırlanmak üzere kayıt olduğu kurslarda, yetenekleri konusunda kurs öğretmenlerinden yönlendirici fikirler edinebilmektedir. Bu kapsamda, Tablo 2’de en yüksek %30,8 oranında *hiç* derecesinde görülen “Aile görüşleri” faktörü, ortalama değeri olan 2,13 ile *az* düzye belirleyici bulunmuştur. Tablo 2’de “Arkadaş görüşleri” faktörü en yüksek %19,8 oranında *çok* derecede ve %18,7 oranında *hiç* ve *orta* derecede görülmektedir. Ortalama değeri olan 2,43 ile *az* düzye belirleyici çıkmıştır. Tablo 2’de en yüksek %38,5 oranında *hiç* derecesinde görülen “Kurs öğretmeni görüşleri” faktörü, 2,03 olan ortalama değeri ile *az* düzye belirleyici çıkmıştır.

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Akademik Çevrenin Belirleyiciliği

Bu kategoride, temel tasarım öğretmenlerinin görüşleri, ilgi duyulan anasanat öğretmeni olması ve üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır. Temel Tasarım derslerinde öğrenciler, teorik ve pratik anlamda temel tasarım öğretmenlerinin görüşlerini almaktadırlar. Bu görüşlerin, öğrencilerin anasanat tercihlerinde yönlendirici olması dışında, öğrencilerin hangi anasanata yönelecekleri konusunda doğrudan temel tasarım öğretmenlerinin görüşlerine başvurması muhtemeldir. Bunun haricinde öğrenciler, anasanat atölye öğretmenleri ile görüşebilir ve sanata ilişkin deneyim ve görüşlerinden, düzenledikleri sergilerden vs. etkilenecek belirli anasanat atölye öğretmenleri ile çalışmaya ilgi duyabilirler. Ayrıca, üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, anasanat atölyeleri ile öğretmenleri hakkında bilgi ve deneyimlerini alt sınıflardaki öğrencilerle paylaşarak yönlendirici fikirler vermeleri mümkündür. Bu kapsamda, Tablo 2’de “en yüksek %23,1 oranında *hiç* derecesinde görülen” Temel tasarım öğretmenlerinin görüşleri” faktörü, ortalama değeri olan 2,39 ile *az* düzye belirleyici olmuştur. Tablo 2’de “İlgi duyulan anasanat öğretmeni olması” faktörü en yüksek %27,5 oranında *çok*, %25,5 oranında *çok fazla*, %24,2 oranında ise *hiç* derecesinde görülmektedir. Ortalama değeri olan 2,92 ile *orta* düzye belirleyici çıkmıştır. Tablo 2’de en yüksek %27,5 oranında *orta* derecede görülen “Üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri” faktörü ise ortalama değeri olan 2,65 ile *orta* düzye belirleyici çıkmıştır.

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Gelecek Kaygısı ve Ekonomik Şartların Belirleyiciliği

Bu kategoride, öğrencilerin ders tekrarına düşme kaygısı olmaksızın, öğrenimlerini sorunsuz ve zamanında bitirmesine ilişkin olarak yer verilen kolaylık faktörü, anasanat atölye tercihlerine ilişkin masrafların düşünülmesine dair maddiyat faktörü ve gelecek vadettiği düşünülen iş imkânları faktörü birlikte ele alınmıştır. Bu kapsamda, Tablo 2’de en yüksek %50,5 oranında *hiç* derecesinde görülen “Kolaylık” faktörü, ortalama değeri olan 1,27 ile *çok az* düzye belirleyici çıkmıştır. Tablo 2’de en yüksek %39,6 oranında *orta* derecede görülen “İş imkânları” faktörü, ortalama değeri olan 2,89 ile *orta*

düzye belirleyici bulunmuştur. Tablo 2’de en yüksek %37,4 oranında *orta* derecede görülen “Maddi durum” faktörü, ortalama değeri olan 2,13 ile *az* düzeyde belirleyici çıkmıştır.

Katılımcıların Anasanat Atölye Tercihlerinde Not Ortalamasının Belirleyiciliği

Katılımcılardan 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler, ana sanat atölye tercihlerini yaparken not ortalamasına tabi tutulmuştur. Buna ilişkin yer verilen “Not ortalaması” faktörü, Tablo 2’de en yüksek %26 oranında orta ve çok derecesinde görülmektedir. Ortalama değeri olan 3,18 ile *orta* düzeyde belirleyici bulunmuştur.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğudur. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak, tüm katılımcıların tutum ölçeğine vermiş olduğu cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’ün yorumu, aşağıda anlamca birbirine yakın maddelerden oluşturulan kategorilerin altında, en yüksek yüzde oranları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Son kategoride ise tüm sınıflardaki katılımcıların derse yönelik skorları ve sınıf düzeylerine göre derse yönelik skorlar üzerinde durulmuş, buna ilişkin tablo ve şemalar sunulmuştur.

Tablo 3.

Tüm Sınıfların ‘Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar’ Ölçeğine Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tutumlar		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Temel tasarım dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.	f %	5 5,5	3 3,3	10 11,0	41 45,1	32 35,2
2. Temel tasarım dersini zorunlu olmasaydı almazdım.	f %	14 15,4	19 20,9	28 30,8	10 11,0	20 22,0
3. Temel tasarım dersine olumlu bakıyorum.	f %	6 6,6	8 8,8	17 18,7	41 45,1	19 20,9
4. Temel tasarım dersi gerekli bir derstir.	f %	6 6,6	6 6,6	13 14,3	40 44,0	26 28,6
5. Temel tasarım dersini yararlı bulmuyorum.	f %	28 30,8	28 30,8	14 15,4	14 15,4	7 7,7
6. Temel tasarım dersi keyifli bir derstir.	f %	15 16,5	12 13,2	34 37,4	20 22,0	10 11,0
7. Temel tasarım dersinde yapılan uygulamaları anlamlı bulmuyorum.	f %	23 25,3	26 28,6	18 19,8	18 19,8	6 6,6
8. Temel tasarım dersi kolay bir derstir.	f %	47 51,6	22 24,2	13 14,3	6 6,6	3 3,3
9. Temel tasarım dersi sıkıcı bir derstir.	f %	10 11,0	18 19,8	29 31,9	18 19,8	16 17,6
10. Temel tasarım dersini yararlı buluyorum.	f %	7 7,7	5 5,5	12 13,2	42 46,2	25 27,5

11. Temel tasarım dersi zor bir derstir.	f	5	7	10	26	43
	%	5,5	7,7	11,0	28,6	47,3
12. Temel tasarım dersi mutlaka alınması gereken bir derstir.	f	8	8	19	31	25
	%	8,8	8,8	20,9	34,1	27,5
13. Temel tasarım dersine olumsuz bakıyorum.	f	25	32	20	7	7
	%	27,5	35,2	22,0	7,7	7,7
14. Temel tasarım dersinde yapılan uygulamaları anlamlı buluyorum.	f	3	11	24	31	22
	%	3,3	12,1	26,4	34,1	24,2
15. Temel tasarım dersine bakışimde, öğretmenlerimin etkili olduğunu düşünüyorum.	f	6	13	15	26	31
	%	6,6	14,3	16,5	28,6	34,1

Önem, Gereklilik ve Yararlılık Açısından Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar

Tablo 3'te 1.ve 12. maddeler, Temel Tasarım dersinin önemi hakkındadır. 1. madde, Temel Tasarım dersinin önemli bulunmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %45,1'i bu maddeye olumlu yaklaşmış, %35,2'si ise çok olumlu yaklaşmıştır. Dolayısıyla, %80,3 oranında katılımcı Temel Tasarım dersini önemli bulmuştur. 12. madde, Temel Tasarım dersinin mutlaka alınmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %34,1'i bu maddeye olumlu yaklaşırken, %27,5'i çok olumlu yaklaşmıştır. Böylece, katılımcıların %61,6'sı dersi mutlaka alınacak kadar önemli bulmuş, %20,9'u kararsız kalmış, %17,6'sı ise olumsuz yaklaşmıştır. 4. ve 2. maddeler, Temel Tasarım dersinin gerekliliğine dair olumlu ve olumsuz maddelerdir. 4. madde, Temel Tasarım dersinin gerekli olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %44,0'ü bu maddeye olumlu yaklaşırken, %28,6'sı çok olumlu yaklaşmıştır. Dolayısıyla, %72,6 oranında katılımcı dersi gerekli bulmuştur. Temel Tasarım dersinin zorunlu olmasaydı alınmayacağı yönündeki 2. maddede %33,0 oranında katılımcı dersi zorunlu olmasaydı almayacağını belirtirken, %30,8 oranında katılımcı kararsız kalmış, %36,3 oranında katılımcı ise dersi mutlaka alınması gerektiğini belirtmiştir. 5. ve 10. maddeler, Temel Tasarım dersinin yararlılığına dair olumlu ve olumsuz maddelerdir. 10. madde, dersi yararlı olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %46,2'si bu maddeye olumlu yaklaşmış, %27,5 oranında katılımcı ise çok olumlu yaklaşmıştır. Böylece, %73,7 oranında katılımcı dersi yararlı bulmuştur. 5. madde, dersi yararsız olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %38,0'i bu maddeye olumsuz, %38,0'i çok olumsuz yaklaşmıştır. Dolayısıyla, %76,0 oranında katılımcı dersi yararlı bulmuştur.

Zor, Kolay, Sıkıcı ve Keyifli Oluşu Açısından Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar

Tablo 3'te, 11. ve 8. maddeler, Temel Tasarım dersinin zor ya da kolay olması hakkındadır. 11. madde, dersi zor olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %47,3'ü bu maddeye çok olumlu yaklaşmakta, %28,6'sı ise olumlu yaklaşmaktadır. Böylece, %75,9 oranında katılımcı Temel Tasarım dersini zor bulmuştur. 8. madde, Temel Tasarım dersinin kolay olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %51,6'sı bu maddeye çok olumsuz yaklaşmakta, %24,2 olumsuz yaklaşmaktadır. Dolayısıyla, %75,8 oranında katılımcı dersi zor bulmuştur. 9. ve 6. maddeler, dersi sıkıcı ya da keyifli olması hakkındadır. 9. madde, dersi sıkıcı olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %37,4'ü dersi sıkıcı bulmakta, %31,9 kararsız kalmakta, %30,8 oranında katılımcı ise dersi sıkıcı bulmamaktadır. Dersi keyifli olduğuna dair olan 6.maddede ise katılımcıların %37,4'ü Temel Tasarım dersinin keyifli olduğuna dair kararsız kalmaktayken, %33,0 oranında katılımcı dersi keyifli bulmamakta, %29,7 oranında katılımcı dersi keyifli bulmaktadır.

Yapılan Uygulamalar Açısından Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar

Tablo 3'te 14. ve 7. maddeler, Temel Tasarım dersinde yapılan uygulamaların anlamlılığı hakkındadır. 14. madde, derste yapılan uygulamaların anlamlı bulunmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %34,1'i bu maddeye olumlu yaklaşmakta, %24,2 oranında katılımcı ise çok olumlu yaklaşmaktadır. Böylece, katılımcıların %58,3'ü Temel Tasarım dersinde yapılan uygulamaları anlamlı bulmuş, %26,4'ü kararsız kalmış, %15,4'ü ise yapılan uygulamaları anlamlı bulmamıştır. 7. madde, derste yapılan uygulamaların

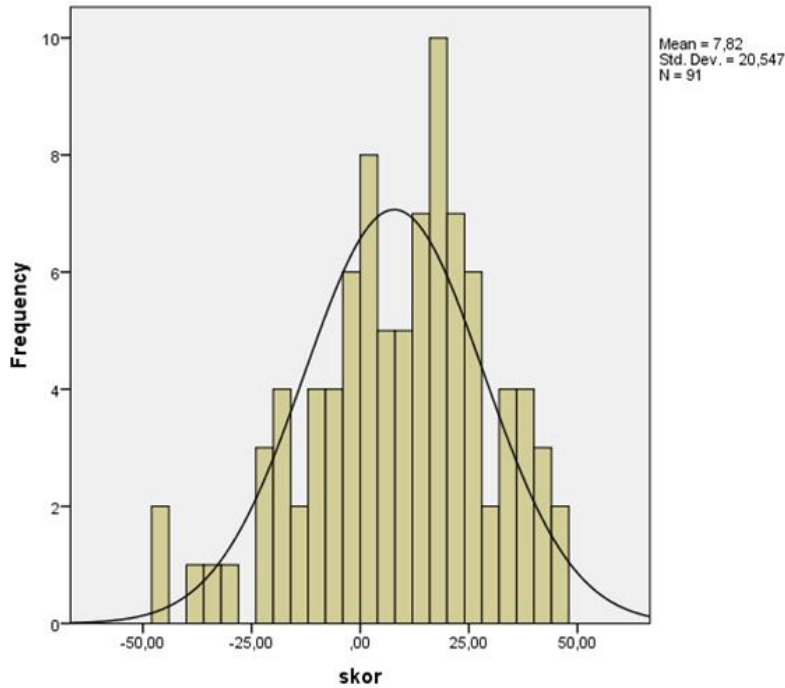
anlamsız bulunmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %28,6'sı bu maddeye olumsuz yaklaşmış, %25,3'ü çok olumsuz yaklaşmıştır. Dolayısıyla, katılımcıların %53,9'u Temel Tasarım dersinde yapılan uygulamaları anlamlı bulmuş, %19,8'i kararsız kalmış, %26,4'ü ise yapılan uygulamaları anlamlı bulmamıştır.

Dersin Olumlu veya Olumsuz Bulunması ve Öğretmenlerin Etkisi

Tablo 3'te 3. ve 13. maddeler Temel Tasarım dersinin olumlu ya da olumsuz bulunması hakkındadır. 3.madde, Temel Tasarım dersinin olumlu bulunmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %45,1'i bu maddeye olumlu yaklaşmış, %20,9'u ise çok olumlu yaklaşmıştır. Böylece, katılımcıların %66,0'sı Temel Tasarım dersini olumlu bulmuş, %18,7 oranında katılımcı kararsız kalmış, %15,4 oranında katılımcı ise derse olumsuz bulmuştur. 13. madde, Temel Tasarım dersinin olumsuz bulunmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %35,2'si bu maddeye olumsuz yaklaşmış, %27,5'i çok olumsuz yaklaşmıştır. Dolayısıyla, katılımcıların %62,7'si derse olumlu bakmış, %15,4'ü derse olumsuz bakmış, %22,0 kararsız kalmıştır. Tablo 3'te 15. madde, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik bakışlarında dersin öğretmenlerinin etkili olduğu hakkındadır. Katılımcıların %34,1'i bu maddeye çok olumlu yaklaşmış, %28,6'sı ise olumlu yaklaşmıştır. Böylece, katılımcıların %62,7'sinin Temel Tasarım dersine yönelik bakışında dersin öğretmenleri etkili olmuş, %16,5'i kararsız kalmış, %20,9 oranında katılımcının ise derse bakışında öğretmenleri etkili olmamıştır.

Derse Yönelik Tutumlara Dair Skorlar

Bu kısımda, Temel Tasarım dersine yönelik tutumların değerlendirildiği Tablo 3, sınıf düzeylerine göre ve genel durumu gösteren biçimde skorlarla ifade edilmiştir. Skorlara ilişkin tablo ve şekiller, genel durumdan sınıf düzeylerine doğru ilerleyen genelden özele bir yaklaşımla sunulmuştur. Buna göre, Şekil 2'deki diyagramdan katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekanslarının, -50,00 (Kesinlikle Katılmıyorum), -25,00 (Katılmıyorum), 0,00 (Kararsızım), 25,00 (Katılıyorum), 50,00 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değiştiği görülmektedir. Standart sapma değerinin 20,547 olması, cevapların çok çeşitli olduğu göstermektedir. Genel skorun, 7,82 ile 0,00'a yakın olması tüm sınıfların Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarında kararsız olduğu anlamına gelmektedir.

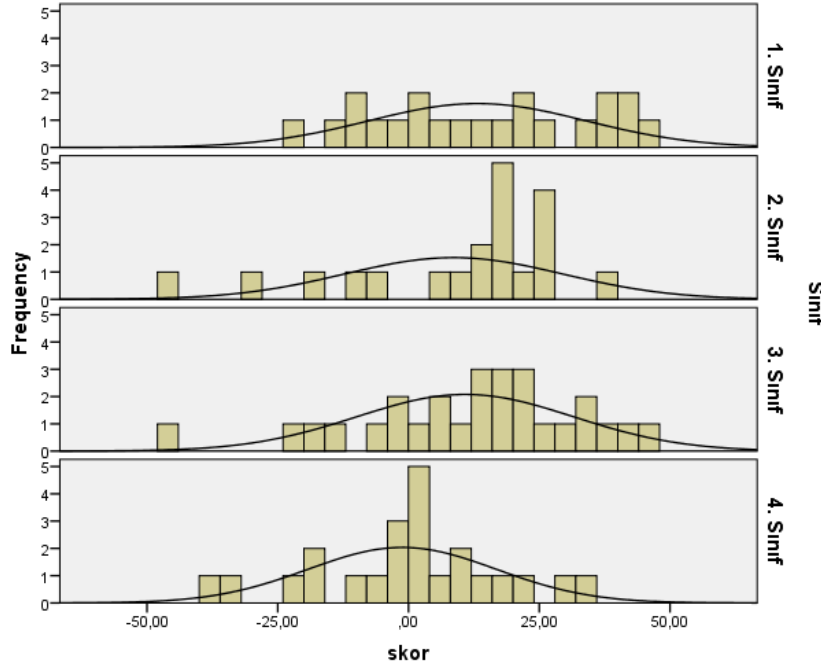


Şekil 2. Tüm katılımcıların tutum ölçeğine vermiş olduğu cevapların frekans ve skor aralığı, ortalama ve standart sapma değeri.

Tablo 5.

1.2.3. ve 4. Sınıftaki Katılımcıların Tutum Ölçeğine Vermiş Olduğu Cevapların Toplam Skorları

Skor	Sınıflar			
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
	13,14	8,60	10,81	-1,22

**Şekil 3.** 1.2.3. ve 4. sınıftaki katılımcıların tutum ölçeğine vermiş olduğu cevapların frekans ve skor aralığı.

Tablo 5 ve Şekil 3'teki diyagrama bakıldığında, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarda; 1, 2 ve 3. sınıflardaki katılımcıların olumluya dönük kararsız, 4. sınıftaki katılımcıların ise olumsuzla dönük kararsız oldukları görülmektedir. Kararsız olmasına rağmen, Temel Tasarım dersine en olumlu bakan sınıfın 1. sınıf düzeyi olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin anasanat atölye tercihlerinde, Temel Tasarım dersinin ne kadar belirleyici olduğu ve Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu incelemek amaçlanmıştır ve bu amaca yönelik iki araştırma sorusu sorulmuştur. Birinci araştırma sorusuna dair bulgulardan; katılımcıların anasanat atölye tercihlerinde, Temel Tasarım derslerindeki teorik anlatımların *az* (2,07), uygulamaların ise *orta* (2,84) düzeyde belirleyici olduğu görülmüştür. Bütüncül yapısıyla Temel Tasarım dersi olarak belirtilen faktörün *az* ve *orta* (2,54) arasında bir düzeyde bulunması, bu sonucu destekler niteliktedir. Uygulamaların teoriye göre daha belirleyici bulunmasının nedeninin, teorinin uygulama ile bütünleşen yapısı olduğu düşünülebilir. Teorik anlatımların az düzeyde belirleyici bulunması, Önder'in (2018) çalışmasında Temel Tasarım dersinin çağdaş gereksinimler yoluyla teorik bağlamda yeniden yapılandırılması gerektiği ve Boucharenc (2006) ve Kavuran'ın (2007) araştırmasındaki öğretim elemanları tarafından Temel Tasarım derslerinin saat, içerik ve içeriğin uygulanması açısından yetersiz olduğu yönündeki sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer yandan, katılımcıların anasanat atölye tercihinde, kişisel ilgi faktörü *çok* (4,04) ve yetenekler faktörü *çok* (3,96) düzeyde belirleyici bulunmuştur. Aytekin'in (2008) araştırmasında öğrencilerin anasanat atölye tercihinde ilgi faktörünün belirleyici olduğunu

belirttiği sonucu, bu araştırmada elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin anasanat atölye tercihinde bulunurken, öncelikle kişisel ilgi ve yeteneklere dayalı karar aldıkları söylenebilir. Akademik çevre kapsamında; temel tasarım öğretmenlerinin görüşleri *az* (2,39) düzeyde belirleyici bulunurken, ilgi duyulan anasanat öğretmeni olmasının *orta* (2,92) düzeyde, üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görüşlerinin *orta* (2,65) düzeyde belirleyici olması sonucu dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre, ilgi duyulan anasanat öğretmeni ve üst sınıflardaki öğrencilerin görüşleri, temel tasarım dersi öğretmenlerinin görüşlerinden daha belirleyici olmaktadır. Gelecek kaygısı ve ekonomik şartlar kapsamında; iş imkânları *orta* (2,89) düzeyde bulunurken, maddi durum ise *az* (2,13) düzeyde belirleyici bulunmuştur. Maddiyat faktörünün *az* düzeyde belirleyici olması, katılımcıların gelir durumlarının ağırlıklı olarak (%62,6) orta seviyede olmasıyla ilişkilidir. Öğrencilerin ders tekrarına düşme kaygısı olmaksızın, öğrenimlerini sorunsuz ve zamanında bitirmesine ilişkin olarak yer verilen kolaylık faktörü ise *çok az* (1,27) düzeyde bulunmuştur. Böylece anasanat atölye seçiminde bulunan öğrencilerin en az göz önünde bulundukları faktörün kolaylık olduğu görülmektedir. Aile görüşlerinin *az* (2,13), arkadaş görüşlerinin *az* (2,43) ve kurs öğretmeni görüşlerinin de *az* (2,03) düzeyde belirleyici bulunması, öğrencilerin anasanat atölye seçimlerinde kişisel ilişkilerin *az* da olsa etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılardan 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler, ana sanat atölye tercihlerini yaparken not ortalamasına bağlı olarak seçim yapmışlardır. Bu durum, öğrencilerin ana sanat atölye seçimlerinde not ortalaması faktörünün *orta* (3,18) düzeyde belirleyici olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrenciler anasanat atölye tercihinde bulunurken not ortalamasının sınırlandırıcı etkisini göstermiştir.

İkinci araştırma sorusuna dair, Resim-İş Eğitimi A.B.D farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu incelenmiştir. Bulgularda öncelikle önem, gereklilik ve yararlık açısından Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda, katılımcıların %80,3'ü Temel Tasarım dersini önemli bulmuş, %61,6'sı dersin mutlaka alınması gereken önemli bir ders olduğunu belirtmiş, %72,6'sı dersi gerekli bulmuş, %76'sı dersi yararlı bulmuştur. Bu durumla ilişkili olarak, Uysal'ın (2015) lisans düzeyi birinci sınıf öğrencilerinin Temel Tasarım dersine yönelik görüşlerini aldığı araştırmasında; dersin, yaratıcılığı ön plana çıkardığı, hayal gücünü geliştirdiği, problem çözme yollarını özgürce denemeye teşvik ettiği, farklı malzeme ve tekniklerin kullanılmasını sağlayarak özgüven geliştirdiği ve özgün işler yapılmasını sağladığı yönünde çeşitli yararları olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

Zor, kolay, sıkıcı ya da keyifli oluşu açısından Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarda, katılımcıların %75,9'u dersi zor bulmuş ve dersin kolay olduğu yönündeki diğer madde de %75,8 oranında katılımcı dersi zor bulmuştur. Dersin zor bulunma nedenlerinden birinin yaratıcı süreçler olabileceği düşünülürse, Çubukçu ve Dünder'in (2008) araştırmasına değinilebilir. Buna göre, Temel Tasarım eğitimi sürecinde, sanat eserleri ve görsel imajlar örnek gösterilerek, görsel analogiden yararlanılmasının deneyimsiz olan öğrenciler için yaratıcılığa olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik olarak Akengin ve Başbuğ (2019) tarafından yapılan araştırmada, buluş yolu ile öğretim yöntemi önerilmektedir. Bu yöntemlerin, yaratıcılıkla ilgili süreçlerde dersi daha kolay kılabileceği söylenebilir. Ayrıca, Temel Tasarım dersinin sıkıcı olduğuna dair olan madde de %37,4 oranında katılımcı dersi sıkıcı bulmuş, %31,9 kararsız kalmış, %30,8 oranında katılımcı ise dersi sıkıcı bulmamıştır. Dersin keyifli olduğuna dair olan madde de ise, katılımcıların %37,4'ü Temel Tasarım dersinin keyifli olduğuna dair kararsız kalmış, %33,0'ü dersi keyifli bulmamış, %29,7'si dersi keyifli bulmuştur.

Yapılan uygulamalar açısından Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarda, katılımcıların %58,3'ü, Temel Tasarım dersinde yapılan uygulamaları anlamlı bulmuş, %26,4'ü kararsız kalmış, %15,4'ü ise yapılan uygulamaları anlamlı bulmamıştır. Temel tasarım uygulamalarının anlamlı bulunmaması ve bu konuda kararsız kalan katılımcıların olması, Önder'in (2018) çalışmasında Temel Tasarım dersinin

çağdaş gereksinimleri karşılayabilecek kapsamda yeniden yapılandırılmaya gidilmesi gerekliliği önerileri ile güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Yalınzoğlu'nun (2013), temel tasarım öge ve ilkelerinin 4. sınıf öğrencilerinin çalışmalarına yansımamış olduğu yönündeki tespitleri, bu araştırmada derste yapılan uygulamaları anlamlı bulmayan ve kararsız olanların toplam %41,8 olduğu nedeniyle ayrıca ele alınabilir. Yapılan uygulamaların anlamlı bulunmasında, Tülüce'nin (2016) görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bildirdiği, proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılması yararlı olabilir. Tuckwell'ın (2017) bildirdiği üzere, tasarımın öğrenmeye sağladığı katkının açıklanması, disiplinlerarası fikirlerin sentezlenmesinde zengin bir anlayış oluşturarak yapılan çalışmaları daha anlamlı kılabilir. Ayrıca, Ranjan'ın (2005) çalışmasında belirttiği gibi, yaşanan çağın tasarım araçları ve süreçlerinden yararlanılması da yapılan uygulamaların anlamlı bulunması durumuna katkı sağlayabilir.

Araştırmanın bulguları arasında, Temel Tasarım dersinin olumlu veya olumsuz bulunması ve katılımcıların Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarında temel tasarım öğretmenlerinin etkisi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, Temel Tasarım dersi %62,7 oranında katılımcı tarafından olumlu bulunmuştur. Katılımcıların %62,7'sinin Temel Tasarım dersine yönelik bakışlarında öğretmenleri etkili olmuş, %16,5 oranında katılımcı bu konuda kararsız kalmış, %20,9 oranında katılımcının Temel Tasarım dersine yönelik bakışında dersin öğretmenleri etkili olmamıştır. Uysal'ın (2015) Temel Tasarım dersinin katkılarına yönelik öğrenci görüşlerini aldığı araştırması, Taşkesen (2019) ve Polat (2009) tarafından gerçekleştirilen benzeri araştırmalarda, öğrenciler bu araştırma sonuçlarındakine benzer bir biçimde Temel Tasarım dersine yönelik olumlu tutumlar içerisinde.

Sonuç olarak, katılımcıların %80,3'ü Temel Tasarım dersini önemli bulmuş, %72,6'sı gerekli bulmuş ve %76'sı da yararlı bulmuştur. Ayrıca, katılımcıların %58,3'ü yapılan uygulamaları anlamlı bulmuş ve %62,7'si dersi olumlu bulmuştur. Derse ilişkin önemlilik, gereklilik, yararlılık ve anlamlılık gibi tutumlar çoğunlukta olmakla birlikte; Temel Tasarım dersine yönelik tutumlara ilişkin genel skor, öğrencilerin kararsız olduğu yönündedir. Derse ilişkin tutumların olumlu olmasına rağmen skorla ortaya çıkan sonucun kararsızlık yönünde belirginleşmesi, araştırma için ayrıca değerlidir. Bu çelişkili durumun, araştırma sonuçları arasında yer alan çeşitli maddelerle bağlantılar kurularak ortaya koyulması gerekmektedir. Bu bağlamda; katılımcıların %37,4'ünün dersi sıkıcı ve %75,8'inin de dersi zor bulması bulgularından yararlanılabilir. Bu durum, teori ve uygulamaların yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin dersi zor ve sıkıcı bulduklarını ve derse ilişkin genel tutum olarak kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Sonuçlar arasında önemle üzerinde durulması gereken diğer bir durum ise; araştırmanın temel yapısını belirleyen iki temel sorunun bulguları arasında kurulacak olan bağlantıdır. Buna göre, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlardaki kararsızlıkların, dersin anasanat atölye tercihlerinde orta bir düzeyde belirleyici bulunmasına neden olduğu söylenebilir. Bu durumla ilişkili olabilecek bazı araştırma sonuçları da mevcuttur. Bunlar: Temel Tasarım dersinin çağdaş gereksinimler yönünde yeniden yapılandırılma ihtiyacına gidilmesi (Önder, 2018), Temel Tasarım derslerindeki öge ve ilkeler 4.sınıf düzeyi öğrencilerin çalışmalarına yansımamış olması (Yalınzoğlu, 2013); öğretim elemanları tarafından Temel Tasarım dersleri saat, içerik ve içeriğin uygulanması açısından yetersiz bulunması (Boucharenc, 2006; Kavuran, 2007) ya da öğretim elemanları derste verilen teorik bilgileri ve dersin süresini yeterli bulmuş olmasına rağmen dersin üst sınıflarda da verilmesi gerektiğini belirtmesi, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden farklı olarak Eğitim Fakültesi öğrenci görüşlerinin bu yönde olmasıdır (Toktaş, 2019).

ÖNERİLER

Bu araştırmanın ve yukarıda sözü edilen diğer araştırmaların sonuçları göz önüne alındığında, Temel Tasarım derslerinin çağdaş gereksinimler yönünde yapılandırılmasının ve üst sınıflardaki atölye derslerinin içerisine çeşitli teori ve uygulamalarla katılarak devam etmesinin yararlı olacağı

düşünülebilir. Dersin tüm öğretim programına entegre edilerek daha geniş bir zamanda işlenmesi, ilk dönemlerdeki uygulamaların yoğunluğunu azaltarak, dersi sıkıcı bulan öğrenci sayısını düşürebilir ve daha verimli bir öğrenme sağlayabilir. Dersin yapısına yönelik öneriler arasında, ders içerisinde öğrenmeleri kolaylaştıracak çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanılması ve dönütlerin artırılması, dersi zor bulan öğrencilerin sayısını azaltabilir. Özellikle dersin yaratıcı süreçlerinde zorluk yaşayan öğrenciler için, görsel analogi kullanımından ve buluş yolu ile öğretim yaklaşımından yararlanılabilir. Öğrencilerin akademik başarısını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla etkinlikler planlanabilir. Ayrıca, atölye uygulamaları sırasında temel tasarıma dair bilgilerin tekrar edilmesiyle, öğrenimin daha kalıcı hale getirilmesi ve böylece temel tasarıma yönelik bilgi ve deneyimlerin elde edilen ürünlere yansımaları sağlanabilir. Bu tekrar karşılaşmaların, öğrencilerin gelişmekte olan yetenek ve yaratıcılıklarına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin eğitim, sanat ve meslek yaşamlarında Temel Tasarım dersinin rolünün ve öneminin, öğretim elemanları tarafından öğrencilere detaylı olarak açıklanması ve vurgulanması, alana yönelik bilinçli, etkin ve yetkin bireyler yetiştirilmesi adına önerilmektedir. Öğretim elemanları, anasanat atölye tercihinde bulunan öğrencileri, kişisel ilgi ve yeteneklerinin yanı sıra daha bilinçli olabilmeleri adına, Temel Tasarım dersinde edindikleri bilgi ve deneyimlerden nasıl yararlanabilecekleri konusunda bilgilendirebilirler. Ayrıca, öğrencilerin anasanat atölye tercihlerini yaptıkları süreçte, temel tasarım öğretim elemanlarının görüşlerini dikkate almaları, tüm anasanat atölye öğretim elemanları ile görüşmeler yaparak bilgiler almaları ve kendilerinden daha deneyimli olan üst sınıflardaki öğrencilerle seçimleri hakkında bilgi alışverişlerinde bulunmaları sağlanmalıdır.

Temel Tasarım dersinin içeriği, Eğitim Fakültelerinin sanat eğitimcisi yetiştiren bölümlerinde, Yüksek Öğretim Kurulu Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı'na göre benzer temellerde uygulanmasına rağmen, öğretim yaklaşımları farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle araştırmanın, öğrencilerin anasanat atölye tercihinde belirleyici olan faktörler kullanılarak, farklı sınıf düzeylerinde, Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar bağlamında ya da farklı amaçlarla, sanat eğitimcisi yetiştiren diğer kurumlarda da uygulanması önerilmektedir. Son olarak, bu araştırmanın sonuçları arasında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutumlarında kararsız olmasının nedenlerinin derinlemesine bir bakış sunan nitel araştırma yöntemi kullanılarak ele alınması önerilmektedir. Buna ilişkin, dersin sıkıcı ve zor bulunmasına yönelik maddeler küçük gruplarla çalışılarak, sorunun nedenlerine inen araştırmalar planlanmalıdır. Ayrıca, nitel araştırmalar yoluyla temel tasarım bilgi ve deneyimlerinin, öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki sanatsal eğilimlerine nasıl yansıdığı da araştırılabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın temellerinin atılmasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Rasim Başak'a ve analiz kısmında büyük destek gösteren Çağlar Çavdar'a önemli katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

KAYNAKLAR

- Akengin, Ç. & Başbuğ, Z. (2019). Temel sanat eğitiminde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının önemi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 133-143.
- Akman, N. G. (2014). *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri*. Erişim adresi: <http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/80469/44072/nitel-nitel.pdf>
- Anderson, M. A. (2007). Technology, design, and the artist's hand. *School Arts*, 107(1), 38-39.
- Artun, A. & Aliçavuşoğlu, E. (2009). *Bauhaus: modernleşmenin tasarımı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aytekin, A. C. (2008). *Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin anasanat atölye tercihleri ile temel tasarım dersine yönelik tutum, algı ve beklentileri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bingöl, P. M. (2016). Temel tasarım eğitiminde kavramdan üç boyuta geçişe yönelik bir uygulama örneği. *İdil Dergisi*, 5(21), 339-362.
- Bilirdönmez, T. (2014). *Bauhaus tasarım okulu ve günümüze yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Boucharenc, C. G. (2006). Research on basic design: An international survey. *International Journal of Technology and Design Education*, 1(16), 1-30.
- Bulat, S., Bulat, M., & Aydın, B. (2014). Bauhaus tasarım okulu/bauhause design school. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120.
- Creswell, W. J. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çubukçu, E. & Dündar, G. Ş. (2008). Can creativity be taught? An empirical study on benefits of visual analogy in basic design education. *ITUA | Z*, 4(2), 67-80.
- Dede, B. (2014). *Bauhaus eğitim modelinin Türkiye'de sanat ve tasarım eğitiminde etkisi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Enhoş H. (2007). *Temel tasarım I ve II derslerinin öğretme- öğrenme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erim, G. (1999). *Temel sanat eğitiminde renk algılamaları*. Sanatta yeterlilik tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Farthing, S. (2014). *Sanatın tüm öyküsü*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Gürer, L. (1992). *Görsel sanat eğitimi ve mekan- form*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınevi.
- Harrison, C. & Wood, P. (2011). *Sanat ve kuram 1900-2000 değişen fikirler antolojisi*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kavuran, T. (2007). Türkiye'de Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında okutulan temel tasarım derslerinin sorunları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2) 50-59.
- Kula Kartal, S. & Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Önder, U. (2018). *Temel sanat eğitiminde içerik tasarımı*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Polat, H. H. (2009). *Temel tasarım eğitimi dersinde web destekli renk öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ranjan, M. P. (2005). *Lessons from Bauhaus, Ulm and NID: Role of Basic Design in PG Education*. Paper submitted for the DETM Conference at the National Institute of Design, Ahmedabad.
- Serin, O. (2001). *Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seylan, A. (2005). *Temel tasarım*. Samsun: M Kitap Dağdelen Basın Yayın.
- Taşkesen, S. (2019). Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonları ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *EJER Congress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı* (s. 1196-1197). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 186-203.
- Tülüce, A. E. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Toktaş, P. (2009). *Güzel sanatlar eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında temel sanat eğitimi / temel tasarım dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuckwell, D. (2017). (Still) Educating design thinking. *Communication Design*, 5(1-2), 131-144.
- Uysal, E. (2015). Temel tasarım dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 1(14), 51-65.
- Yalnızoğlu, T. (2013). G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi G.S.E bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında verilen temel tasarım eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin resim atölye çalışmalarına yansımaları. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2019), Resim-İş Öğretmenliği Müfredat Programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Evaluating Basic Design Course in the Context of Main Art Studio Choices and Attitudes

Extended Abstract:

Basic Design or Basic Art Education, is the first step in art and design education. It is an integrated educational approach that is supported by the implementation of the act of design by teaching the elements of art and the principles of design. Roots of Basic Design course; It is based on the Bauhaus school which deals with the problem of design with industrialization. Basic Art Education at Bauhaus, it is given in order to test students coming from different regions, to identify creative people and to help main art selection (Seylan, 2005, p. 14; Gürer, 1992, p. 14). After the Bauhaus school was closed down by the Nazi regime in 1933, artists and other intellectual semigrated to Europe and America and spread the Bauhaus echol (Farthing, 2014 p. 415). Thus, the Basic Design course has become a contemporary discipline and has been the subject of formal education in the industrial age and then in many schools around the world.

In the Basic Design courses, “students are expected to express themselves by learning the basic principles and elements of art, to develop their creativity, to create new forms taking into account technological developments, to make interdisciplinary relationships, become productive individuals who investigate and question” (Toktaş, 2009, p. 24). Basic Design education; It has various benefits such as discovering oneself, developing observation and research skills, providing the necessary materials and technical information for design, using new materials, developing imagination and aesthetic sensitivity, analyzing works of art. Applications in Basic Design course; it requires clean and meticulous work, using time correctly, focusing on the product and being patient and disciplined. Basic design education and training processes; It is aimed at improving students' ability and creativity through applications that enable the development of visual perception and visual expression (Bingöl, 2016, p. 343).

In determining the problem situation; the literature related to the Basic Design course was examined and the researches related to the framework of this research were evaluated. When all these studies are evaluated; It is thought that Basic Design course provides various benefits to the students (Uysal, 2015), students have good motivation and attitudes towards the course (Taşkesen, 2019) and ways of increasing creativity have been determined for the course (Çubukçu and Dündar 2008; Akengin and Başbuğ, 2019), and the course is thought to realize the goal of educating creative individuals (Uysal, 2015). In the Basic Design course, the application of web-based teaching method, the use of design tools and processes in the information age, utilizing the project-based teaching method and restructuring in line with contemporary requirements are considered (Polat, 2009; Ranjan, 2005; Önder, 2018; Tülüce, 2016). Web-based teaching method, gender, age, faculty and high school graduated variables did not affect students' attitudes towards Basic Design course (Polat, 2009; Taşkesen, 2019; Enhoş, 2007). In Basic Design teaching, explaining the principles and elements in an understandable language and explaining the contributions of design to learning are important in conveying an understanding of art that has solid foundations to future generations (Enhoş, 2007; Tuckwell, 2017). Basic Design constitutes the basis of art education and is an introductory course that determines the quality of future applications. Therefore, it is important not only in the first stage of education and training processes but also in the whole. The fact that the principles and elements in the Basic Design course are not reflected in the applications of the 4th grade students and the fact that the instructors and the students want the course to continue in the upper classes is a result of this situation (Boucharenc, 2006; Yalınzoğlu, 2013; Kavuran, 2007; Toktaş, 2009). Based on this assessment, a two-dimensional problem situation affecting the scope of art education of the Basic Design course was determined. First of all, it has been seen that the basic design course is not adequately and effectively addressed in the literature on the main art studio preferences,

which are extremely important in students' subjective and professional lives, and this is considered as a problem. In addition, it was seen that the attitudes towards the Basic Design course were not examined at all levels of education considering the holistic structure of art education and that the problem should be handled with multiple and comprehensive variables.

The aim of this study is, in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Art Education Department; how much Basic Design course is decisive in main art studio preferences and to examine the attitudes of these students towards Basic Design course. The research is expected to contribute to art education by presenting the current situation on the effects of Basic Design course applied in Art Education program. In this study, the students of Art Education Department at different grade levels; Attitudes towards Basic Design course and how decisive the Basic Art course is in main art studio preferences; a measurable, quantitative research method was used to make it objectively observable. In order to provide a numerical description of the participants' tendencies, attitudes and views about the Basic Design course and to make inferences about the universe, a screening design was preferred.

In this study, random sampling method used in sample selection in quantitative researches was used. The participants of the study were 91 randomly selected students from Bursa Uludağ University, Department of Art Education. Two different Likert scales with five and six options were used as data collection tools. Likert scale is frequently preferred in educational research.

In order to ensure the validity and reliability of the scales used in this research, an expert was interviewed. When the reliability and validity analysis of the scales were performed in SPSS 22 program, the Cronbach's Alpha value of the quantity scale was found to be 0, 85 and the Cronbach's Alpha value of the attitude scale was found to be 0, 87. In the literature, as the Cronbach's Alpha coefficient approaches 1, the internal consistency of the items in the scale is high. In this research, the participants were provided with the necessary information through the 'Participant Information Form' in line with ethical issues and their participation was voluntarily ensured.

The data of this study were analysed and interpreted using SPSS 22 program. The findings; It was found out that personal interests and abilities were very determinant in students' choice of main art. It was concluded that the theoretical expressions made in the Basic Design course were little and the applications were moderately determinative. In parallel, in the study conducted by Aytekin (2008), the factor of interest was the determining factor in the main art preferences of the students. From this, it can be concluded that, when choosing a main art studio, students make decisions based primarily on their personal interests and abilities. Other factors; average grade, job opportunities, opinions of the upper classes, being a main art teacher of interest are decisive at medium level; financial situation, family views, friends' views, private painting course teacher 's opinions and Basic Design teachers' opinions were found to be little and the idea of choosing an easy main art was found to be very little.

In the attitudes towards Basic Design course, it was concluded that participants in all classes were undecided. In the study conducted by Yalınzoğlu (2013), the elements and principles in the basic design courses were not reflected in the studies of 4th grade students, in the research of Boucharenc (2006) and Kavuran (2007), the instructors found the Basic Design courses insufficient in terms of hours, content and application of the content, in the research of Toktaş (2009), the lecturers stated that although the theoretical information and the duration of the course were sufficient, the course should continue in the upper classes. The views of the Faculty of Education students were also in this direction. The results of all these researches, this may be related to the students being indecisive about the Basic Design course. On the other hand, in the researches conducted by Taşkesen (2019) and Polat (2009), students have positive attitudes towards the Basic Design course. In the study of Uysal (2015), in which the students get their opinions about the contributions of the Basic Design course, it is seen that the students have positive attitudes.

Considering the results of this research and the other researches mentioned above, it can be considered that the program of art education can be improved in terms of training more qualified art teachers. In this context, it is foreseen that the Basic Design course will be structured according to contemporary needs and it will be beneficial to reduce it to workshop classes in upper classes. It is recommended to explain and emphasize the role and importance of Basic Design course in education, art and professional life to the students in detail and to raise conscious, effective and competent individuals in the field. Trainers, students who prefer main art studios, in addition to personal interests and abilities, they should inform them to make decisions based on their knowledge and experience in Basic Design. Finally, it is recommended that qualitative research is conducted to reveal the reasons why participants at different grade levels are undecided in their attitudes towards Basic Design course.

Key Words: *Basic art education, Art components, Design principles, Main art course, Preference, Attitude*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.777043

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 123-152

Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalık Düzeylerinin Ölçülmesi: Bir Literatür İnceleme ve Ölçek Geliştirme Çalışması*

Hasan Basri KANSIZOĞLU¹

Makalenin Geliş Tarihi: 04.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.11.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Üstbiliş, yazmanın önemli bir unsurudur. Bu unsur, öğrenenlerin yazmadaki bilişsel süreçlerle ilgili bilgi sahibi olma ve bu süreçleri kontrol edebilme yetkinliklerini içermektedir. Bu yetkinliğin düzeyine ve zaman içindeki gelişimine yönelik anlayış geliştirebilmenin ilk adımı ise üstbilişselliğin ölçülmesidir. Bu noktada çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek "Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği"nin (ÜYFÖ) geliştirilmesidir. Bu kapsamda çalışma, iki aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Birinci aşamada üstbiliş ve yazma eksenindeki birtakım kuramsal açıklamalara; ikinci bölümde ise ölçek geliştirme süreciyle ilgili tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenim gören 384 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ÜYFÖ'nün faktör yükü .336 ile .724 arasında değişen 23 maddeden ve beş faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler "bildirime dayalı bilgi", "yöntemsel bilgi", "koşulsal bilgi", "planlama" ve "izleme-değerlendirme-hata ayıklama" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin beş faktörlü desende açıkladığı toplam varyans %52.36'dır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/df = 1.53$, RMSEA=.037, CFI=.94, AGFI=.911 SRMR=.041) modelin verilerle uyum içinde olduğunu göstermiştir. Güvenirlilik analizinde ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .883 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarından "bildirime dayalı bilgi" .599; "yöntemsel bilgi" .601; "koşulsal bilgi" .603; "planlama" .699 "izleme, değerlendirme ve hata ayıklama" .610 Alpha değerine sahiptir. Bu veriler ÜYFÖ'nün ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Yazma, Üstbiliş, Üstbilişsel farkındalık, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği.

GİRİŞ

Yazma geçmişte doğrusal ve nispeten basit bir etkinlik alanı olarak görülmesine rağmen çağdaş modeller onu bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve fiziksel yönleriyle ele almakta, çok daha büyük bir sosyokültürel bağlam içerisinde değerlendirmektedir (Harris, Santangelo ve Graham, 2010, s. 226). Buna bağlı olarak yazma unsurlarının çeşitlenmesi, yazmayı etkileyen değişkenler hakkında daha fazla

* Bu makalenin ölçek geliştirme süreciyle ilgili bölümü, "Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, hasanbasrikansizoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2150-4668

Kansızoğlu, H. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 123-152. DOI: 10.7822/omuefd.777043

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 123-152.

bilgi edinilmesi gibi durumlar yazmanın teorik ve metodolojik sınırlarını genişletmiştir. Yazma çalışmalarında geleneksel anlayışın aksine günümüzde planlama, gözden geçirme, çoklu geri bildirim, strateji kullanımı, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık, bireysel değerlendirilebilirlik, süreç becerileri, iletişim, iş birliği ve öz düzenleme gibi unsurlara daha fazla odaklanılmaktadır. Kişinin kendi bilişle ilgili farkındalığı ve bilgisini ifade eden bir kavram olan üstbiliş de yazmanın çok boyutlu yapısına vurgu yapan bu unsurlar arasında önemli bir konumda yer almaktadır.

Yazmada başarı sağlanmasında üstbilişin anahtar bir role sahip olduğu kabul edilmektedir (Graham ve Harris, 2000; Hacker, Keener ve Kircher, 2009; Harris vd., 2010; Karlen ve Compagnoni, 2016; Raphael, Englert ve Kirscher, 1989). Araştırmacılar üstbilişin bu önemli rolünü kanıtlamış olsalar da birçok öğrencinin düşünme ve öğrenme stratejilerinin neler olduğu ve bunların nasıl geliştirilebileceği üzerinde düşünmedikleri, dahası üstbiliş kavramının farkında bile olmadıkları bilinmektedir (Hartman, 2001, s. 34). Bu nedenle öğrencilerin üstbilişe ve onun unsurlarına yönelik olarak farkındalıklarının artırılması ve çeşitli durumlarda kullanabilecekleri üstbilişsel stratejileri öğrenmeleri önem arz etmektedir. Öğrenme açısından bakıldığında esasen bu öğretimin ilk adımı üstbilişin ölçülmesidir. Zira öğrencilerin mevcut durumunun uygun ölçme araçları kullanılarak tespit edilmesi, üstbiliş eğitiminin planlı şekilde yürütülmesine ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitimin yapılmasına katkı sağlayan bir durum olacaktır.

Pintrich, Wolters ve Baxter (2000) üstbilişelliğin farklı bileşenleri arasındaki kuramsal ilişkilerin daha fazla belirtilmesinin ölçme aracı geliştirme için yararlı olacağını belirtmektedir. Bu kapsamda öncelikle üstbilişin kuramsal çerçevesinin açık şekilde ortaya konulması amacıyla üstbiliş ve onun farklı unsurlarına yönelik birtakım açıklamalar yapılmıştır. Üstbiliş konusunda kuramsal çalışmalar yapan bazı araştırmacıların modelleri karşılaştırılmış ve bu modellerde yer alan farklı üstbilişsel kavramlar tanımlanmıştır. Üstbilişin geliştirilmesinin öğrenme ve yazma öğretimi açısından önemine değinilmiş ve yapılan bazı çalışmalardan hareketle üstbiliş ve yazma ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte üstbilişin ölçülmesinde kullanılan araçlara ilişkin tanıtıcı bilgiler verilerek yazma alanına yönelik geliştirilmiş olan Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği'nin (ÜYFÖ) faktörleri açıklanmıştır. Son olarak ÜYFÖ'nün geliştirilme süreci hakkında bilgiler verilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

Üstbilişin Tanımı ve Unsurları

İlk olarak 1970'lerde Amerikalı psikolog John Flavell'in üst belleğe ve deneyim yoluyla öğrendiğimiz bilgiler hakkındaki bilişlerimize dikkat çekerek literatüre kazandırdığı üstbiliş kavramı günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. "Bilişsel fenomenlerle ilgili bilgi ve biliş" (Flavell, 1979) "sahip olunan bilgiyle ilgili farkındalık" (Stewart ve Tei, 1983) gibi üstbilişin yalnızca bir yönüne vurgu yapan tanımlar, zaman içerisinde kavramla ilişkili farklı boyutları da içerecek şekilde detaylandırılmıştır. Bu kapsamda Schraw ve Dennison (1994) bireyin öğrenmelerini anlamasının yanında kontrol etme ve yansıtma becerisini de üstbilişin tanımına dâhil etmiştir. Hennesey'e (1999) göre sezgisel bir niteliği olan bu kavram; kişinin düşünme yapısı ve içeriğiyle ilgili farkındalığını, bilişsel süreçlerini aktif olarak izlemesini, bu süreçleri sonraki öğrenmelerine yönelik olarak düzenleme girişimini ve olası sorunları giderme yöntemlerini bilmeyi içermektedir.

Görüldüğü gibi her bir tanım, üstbilişin farklı bir yönüne vurgu yaparken aynı zamanda onun çok boyutlu yapısını da ortaya koymaktadır. Garner (1988) bu tanımsal çeşitliliği bilişin doğasıyla açıklamaktadır. Ona göre bilişin, insanın tüm zihinsel etkinliklerini içeren bir yapıda olması onun operasyonel bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu da terminolojik açıdan bir çeşitliliğin olması durumunu beraberinde getirmektedir.

Literatürde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim (Flavell, 1979) üstbilişsel beceri (Veenman, Kok ve Blote, 2005) üstbilişsel farkındalık, bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi (Schraw, 2001; Schraw ve Dennison,

1994; Schraw ve Moshman, 1995) bildirimsel üstbilgi bilgisi, koşulsal üstbilgi bilgisi, prosedürel üstbilgi bilgisi (Schraw ve Dennison, 1994) üstbilgi düzenleme (Schneider, 2008) üstbilgi strateji (Gourgey, 2001) üstbilgi inanç (Fisher ve Wells, 2009) üstbilgi tutum, genel üstbilgi bilgi, spesifik üstbilgi bilgi (Cornoldi, 1998) ve üstbilgi kontrol (Desoete, 2008) gibi üstbilginin farklı yönlerinin vurgulandığı birçok terim bulunmaktadır. Bununla birlikte üstbilgi inanç, bilme sezgisi, öğrenme yargısı, zihin kuramı, üst bellek, üst düzey beceriler, yönetsel beceriler, üstbileşenler, anlamının izlenmesi, öğrenme stratejileri, sezgisel/deneyimsel/buluşsal stratejiler ve öz düzenleme de yaygın olarak üstbilgi ile ilişkilendirilen diğer ifadelerdir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Öte yandan bu terminolojik çeşitlilik içinde üstbilgi bilgi, farkındalık, beceri ve strateji kavramlarının görece daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Basitçe, bir bilginin öğreniliş biçiminin bilgisi üstbilgi bilgiyken kişinin bilişsel süreçlerinin farkında olması üstbilgi farkındalığı; planlama, izleme ve değerlendirme gibi süreçlerle ilgili yöntemsel birikim üstbilgi stratejiye; bu stratejileri bilişsel etkinliğin ve öğrenme sürecinin farklı aşamalarında bilinçli olarak kullanma yetkinliğe sahip olma ise üstbilgi beceriye işaret etmektedir. Araştırmacıların bu kavramlara getirdikleri tanımlamaların ve kavramların altında değerlendirdikleri unsurların bazı farklılıklar içermesi, aynı kavramın farklı bir üst kavram altında ele alınması, bazı genel kavramların daha özel hâle getirilerek farklı bir kuramsal çerçevede değerlendirilmesi ya da bir kavramın üstbilginin ifade edilmesi noktasında diğer kavramdan daha işlevsel olduğu düşünüldüğünden öncelenmesi gibi hususlar çeşitli üstbilgi modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Örneğin üstbilgi, üstbilgi bilgi ve deneyim perspektifinden ele alan Flavell (1979) üstbilgi bilginin, hangi faktörlerin veya değişkenlerin bilişsel girişimlerin gidişatını ve sonuçlarını ne şekilde etkileyeceğine yönelik olarak kişinin sahip olduğu bilgi veya inançlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte söz konusu bilgiyi kişi, görev ve strateji değişkenleri olarak sistemleştirdiği üçlü bir yapıyla açıklamaktadır. Bireyin kendi içindeki farklılıklar, bireylerarası farklılıklar ve bilişsel evrenler gibi alt kategorilere ayrılan kişi değişkeni; bireyin kendisinin ve diğer insanların bilişsel işlemciler olarak varoluşlarıyla ilgili tüm inançlarını kapsamaktadır. Bilişsel süreçler, yetenek, motivasyon ve yaş gibi unsurlar bu kategoride değerlendirilmektedir. Görev değişkeni; görevin zorluğu, amacı, gerektirdikleri, kolaylığı, yapılabirliği gibi unsurlara ilişkin olarak kişinin sahip olduğu üstbilgi bilgiyi içerirken hangi amaç ve alt amaçlara ulaşmada hangi stratejilerin etkili olabileceği konusunda sahip olunan üstbilgi bilgi ise strateji değişkenini açıklamaktadır. Bu kategori, öğrenme hedeflerine ulaşmada kolaylaştırıcı olan bilişsel stratejilerin bilgisini içermektedir. Üstbilgi deneyim ise üstbilgi bilginin fiili anlamdaki yansımasıdır.

Efkliades (2011) de benzer şekilde bir görev düzeyi; kişi düzeyi ve bunların ikisinin birlikte yer aldığı karşılıklı ilişki düzeyi arasındaki etkileşimle üstbilgi açıklamayı teklif etmektedir. Kişi düzeyinde tutum, benlik, motivasyon, yetenek ve kontrol inançları gibi unsurlar ve bu unsurların üstbilgi bilgi ve becerilerle olan etkileşimi yer almaktadır. Görev ve kişi unsurlarının karşılıklı ilişkisinin olduğu düzey ise bilişle üstbilgi ve tutumun, üstbilgi ve tutumla da bu unsurların öz düzenlemesinin ilişkilerini içermektedir. Bilişsel etkinilerin yanında izleme, kontrol etme ve kendini gözleme gibi üstbilgi deneyimler; görevle, etkinliklerle ve çıktılarla ilgili tutum ve bunların çeşitli unsurlarla ilişkisi bu düzeyde bulunmaktadır.

Üstbilgi bilgi, deneyim ve strateji kullanımı arasında ayırım yapan Flavell (1981) üstbilgi bilgi ve strateji kullanımının bildirim dayalı ve prosedürel bilgi ile örtüştüğünü ancak üstbilgi deneyimin öğrenen tarafından bilişsel başarı veya başarısızlığın farkındalığına işaret eden bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Dunlosky ve Metcalfe (2009) ise üstbilginin üstbilgi bilgi, deneyim ve stratejileri içeren bir bütün olduğu ve bunların ayrı düşünülmemeyeceği görüşündedirler. Buna göre üstbilgi; üstbilgi bilgi, üstbilgi izleme ve üstbilgi kontrol olmak üzere birbiriyle ilişkili üç bileşenli bir modelle açıklamaktadırlar. Üstbilgi bilginin üstbilgi için vazgeçilmez bir unsur olduğunu; üstbilgi

stratejilerin ise üstbilişsel kontrol, izleme ve düzenlemede anahtar bir rol oynayarak üstbilişsel deneyimleri şekillendirmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedirler.

Kluwe (1982) ise üstbilginin yönetsel kontrol yönüne daha fazla dikkat çekerek bildirimsel ve prosedürel bilgi arasında daha net bir ayırım yapmıştır. Benzer şekilde Baker ve Brown (1984) da bilginin düzenleme etkinliklerine ve yönetsel kontrolüne daha fazla vurgu yapan bir anlayışla planlama, izleme, test etme, gözden geçirme ve değerlendirme gibi unsurlara yer vermiştir. Paris, Cross ve Lipson (1984) üstbilişsel bilginin bildirimsel, prosedürel ve koşullu bilgi şeklinde düzenlenebileceğini savunurken Jacobs ve Paris (1987) üstbilgi, bilginin öz değerlendirmesi ve düşünmenin öz yönetimi olmak üzere iki temel başlık altında ele almışlardır. Bu temel başlıklardan öz değerlendirmeyi bildirimsel, prosedürel ve koşulsal bilgi; öz yönetimi ise planlama, değerlendirme ve düzenleme olmak üzere üçer alt unsurla açıklama yoluna gitmişlerdir.

Schraw (2001) ve Schraw ve Moshman (1995) üstbilgi, bilginin bilgisi ve düzenlenmesi olmak üzere iki ana kategoriye ayırarak bildirimsel, prosedürel ve koşulsal bilgiyi bilginin bilgisi; planlama, izleme ve değerlendirmeyi ise bilginin düzenlenmesi kapsamında ele almışlardır. Pintrich vd. (2000) ise üstbilgi açıklamak için üç katmandan oluşan karmaşık ve kapsamlı bir model geliştirmişlerdir. Bu katmanlar sırasıyla üstbilişsel bilgi, üstbilişsel yargı ve izleme, öz düzenleme ve kontrol şeklindedir. Üç ayrılan üstbilişsel bilgi katmanında bildirimsel, prosedürel ve koşulsal bilgi; görev bilgisi, güçlü ve zayıf yön bilgisi yer almaktadır. İkinci katman olan üstbilişsel yargı ve izleme; görevin kolaylığının ya da zorluğunun değerlendirilmesi, öğrenme anlayışının izlenmesi, bilme hissi ve güven hükümleri (yanıtın doğruluğuna veya uygunluğuna yönelik hükümde bulunmak) olmak üzere dört alt başlığa ayrılmaktadır. Öz düzenleme ve kontrol adını taşıyan üçüncü katman ise planlama, strateji seçimi ve kullanımı, kaynakların tahsisi (zaman, öğrenme hızı ve performansın kontrolü) ve istemli kontrol (motivasyon, duygu ve ortamın kontrolü) olmak üzere yine dört başlık altında ele alınmaktadır. Üstbilgi ve öz düzenlemeli öğrenme üstbilişsel bilgiye, üstbilişsel yargılar ve izleme üstbilişsel deneyimlere, öz düzenleme ve kontrol ise üstbilişsel becerilere eş değer bir görünüm arz etmektedir.

Görüldüğü üzere terimlerin bir bölümü farkındalık, bilgi, inanç, tutum gibi potansiyel kavramlarla diğer bir bölümü deneyim, düzenleme, strateji kullanma ve yansıtma gibi aktif kavramlarla ifade edilmektedir. Bu noktada üstbilginin bilgi ve beceri olmak üzere iki temel unsurunun olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Veenman vd. (2006) üstbilginin unsurları arasındaki farklılıklar konusunda bir uzlaşma olmadığını ancak üstbilişsel bilgi ve becerinin farklı hususlar olduğu düşüncesinin genel anlamda kabul gören bir düşünce olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda üstbilişsel bilginin bildirim dayalı bilgiye, becerinin ise problem çözme ve öğrenme etkinliklerini düzenleme gibi prosedürel işlemlere atıfta bulunduğunu ifade etmektedirler.

Üstbilginin Geliştirilmesi ve Öğrenme İlişkisi

Üstbilişsel farkındalığın ve becerilerin ne zaman gelişmeye başladığı konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. Jacobs'un (2004) yaptığı araştırma, anaokulu öğrencilerinin yazmaya yönelik üstbilgilerinin olduğunu, öğrencilerin düşünceleriyle ilgili düşünebildiklerini, yazılarını belli düzeylerde değerlendirebildiklerini, yazdıklarını yansıtabildiklerini, nereden fikir edinebilecekleri de dâhil olmak üzere yazmada kullanılabilecek bazı stratejilerle ilgili farkındalık sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Veenman vd. (2006) okul öncesi dönemden ve okul döneminin ilk yıllarından itibaren üstbilginin gelişme gösterdiğini ifade etmektedirler. Bu anlayışa göre söz konusu dönemlerde çok temel düzeyde olan bu bilgi ve beceriler, formal eğitimin içinde yer alan görevler açık bir şekilde üstbilişsel dağarcığın kullanılmasını gerektirdiğinde daha karmaşık ve akademik yönelimli olmaktadır. Berk (2003) düşüncenin farklı boyutlarına yönelik bu farkındalık ve anlayışın 8-10 yaşlarından itibaren gelişmeye başladığını, sonraki yıllarda çeşitli becerileri de içine alma yoluyla genişleyerek devam ettiğini ifade etmektedir. Üstbilginin ilk ne zaman gelişmeye başladığı konusunda özel bir döneme işaret etmeyen Schraw (2001) ise bir beceriyi gerçekleştirebilen neredeyse herkesin bu

beceriye nasıl gerçekleştirdiklerini düşünme yoluyla üstbilişselliğe hâlihazırda sahip olduklarını ifade etmektedir.

Üstbilişselliğe sahip olmak kadar bunu geliştirmek de önemlidir. Öğrenmede başarı sağlanabilmesi için kişinin bilişsel yetkinliklerinin yanı sıra kendi öğrenme süreçlerini düzenleme becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Händel, Artelt ve Weinert, 2013). Wagner ve Stenberg, öğrenme öğretme süreçlerinde bilişsel becerilerin yanında üstbilişsel becerilerin de geliştirilmesi gerektiğini şu gerekçelerle özetlemektedir (Akt. Hartman, 2001, s. 35):

- Öğrencilerin bir görevin zorluğunu belirleyememe, anlamalarını etkili şekilde izleyememe, bir şeyi yapmak için ne gerektiğine ve her bir bölümün ne kadar zaman alacağına ilişkin olarak ileriye dönük planlama yapamama, performans ve başarı gelişimini izleyememe veya öğrenilecek materyalle yeteri kadar çalışılıp çalışılmadığını belirleyememe, ilgili tüm bilgileri kullanamama, sistematik bir aşamalı yaklaşım kullanamama, sonuca gidememe ve hem yeterli hem de doğru temsiller kullanamama gibi üstbilişsel performans sorunları bulunmaktadır. Buna rağmen birçok müfredatta üstbilişsel bilgi ve becerilerin öğretimi alanına yer verilmemektedir.
- Hem bilişsel beceri eğitiminin uzun vadeli yararları hem de bilişsel becerileri yeni durumlarda kullanma becerisi, bilişsel becerilerin yanında üstbilişsel becerilerin de kullanımını gerektirmektedir.
- Genellikle öğrencilerin körü körüne takip ettikleri belli yönergeler vardır. Bunlar zihinsel beceri gerektiren görevlerde etkili bir performans göstermeye katkı sağlayacak öz sorgulama alışkanlığını kazandırmaya yardımcı olmamaktadır.

Tüm bu nedenler üstbilişin öğrenmedeki anahtar işlevini ortaya koymaktadır. Üstbiliş, bireylerin bilişsel becerilerini daha iyi yönetmelerini ve yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltilebilecek zayıflıkların neler olduğunu belirlemelerini sağlama işleviyle öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Schraw, 2001, s. 13).

Başarılı bir öğrenmenin temeli, güçlü bir üstbilişsel bilgiye sahip olmakken (Xu ve Tang, 2007) bu bilginin eksikliği öğrencilerin pasif öğrenenler olmalarına yol açmaktadır (Joseph, 2003). Öğrenmede oldukça etkili olan üstbiliş sayesinde kişi, bilişsel etkinliklerini yansıtabilmekte ve izleyebilmektedir. Üstelik zihinsel etkinliklerinin farkında olarak etkinlikleri gözden geçirme ve düzenleme ihtiyaçlarına cevap verebilecek doğru stratejileri işe koşma imkânına da sahip olmaktadır (Xiao, 2007). Bu şekilde kendisi, bilişsel bilginin doğası ve bilişsel amaçları gerçekleştirmede kullanılacak stratejiler hakkında yeterli üstbilişsel bilgiye sahip olduğundan öğrenmede daha iyi bir başarı sergileyebilmektedir (Devine, 1993, s. 109).

Üstbiliş yoluyla kişi; bir görevin veya problemin doğasını tanımlayabilmekte, yararlı bir zihinsel ve fiziksel temsil oluşturma yoluyla görevi yürütebilmesinde en yararlı stratejiyi seçebilmekte ve zaman gibi kaynakları yönetebilmektedir. Bunun yanında konuyla ilişkili ön bilgileri etkinleştirebilmekte, görevin nasıl ilerlediğine ilişkin geri bildirimlere daha fazla dikkat etmekte ve bu geri bildirim sayesinde performansı daha iyi olabilmektedir. Özetle üstbiliş, bilginin stratejik olarak kullanılmasına zemin hazırlayarak kişinin daha etkili bir performans sergilemesini sağlamaktadır (Gourgey, 2001, s. 18).

Üstbiliş bireylere öğrenmeyi planlama, ardışık hâle getirme ve izleme fırsatı verdiğinden performans gelişimini doğrudan etkilemektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Bilişsel etkililik için gerekli olan bu unsurun geliştirilmesi, bireyin düşünsel gelişimine ve öğrenmesine de olumlu yansımaktadır (Gourgey, 2001). Bunun yanında problem çözme becerisini ve zihinsel becerilerin bağımsızlığını geliştirmektedir (Swanson, 1990). Nasıl düşündüğümüzü yansıtmaya becerisi olan üstbiliş, akademik başarı sağlamanın ötesinde daha geniş bir bağlamda yaşamın her alanında daha akıllıca kararlar vermeye katkı sağlayan bir unsur olmaktadır (Larkin, 2010). Öğrenme etkinliklerinin genel amaçları açısından da üstbilişin

geliştirilmesi önem arz etmektedir. Zira üstbilis, öğrenenleri ve onların öğrenme süreçlerini anlamada ve bu yolla öğrenmenin etkililiğini arttırmada önemli bir unsurdur.

Üstbilis eğitiminde teşvik, önemli bir adımdır. Üstbiliselliğin teşvik edilmesi ise üstbiliselliğin var olduğu, bilisden farklı bir noktaya işaret ettiği ve akademik başarıyı artırdığı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmakla mümkündür. Bir sonraki adım ise stratejilerin öğretilmesi ve daha da önemlisi, öğrencilerin stratejileri ne zaman ve nerede kullanacakları hakkında açık bilgi oluşturmalarına yardımcı olunmasıdır. Bu adımda bireylerin öğrenmelerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayan esnek bir strateji dağarcığı kullanılmaktadır (Schraw, 2001, s. 13-14). Farkındalık ve bilisin bilgisine yönelik iyileştirmelerin ardından bilisin düzenlenmesini geliştirmek ve ortamı, öğrencilerin üstbilisel farkındalığını artıracak şekilde zenginleştirmek gerekmektedir (Schraw, 2001). Bu eğitim belli bir disipline ya da öğrenmenin belli yönlerine özgü değildir. Öğrenmenin genelinde olduğu, bir dil becerisi olan yazmanın gelişiminde de üstbilis eğitimi önemli bir işleve sahiptir.

Üstbilisin Yazmadaki İşlevi

Yazma 1980'lerden bu yana bir problem çözme etkinliği olarak görülmekte, bilisel süreçlerin yazma açısından önemi rapor edilmektedir. Örneğin Hayes ve Flower (1980) öz yinelemeli bir süreç olarak niteledikleri yazmayı planlama, aktarma ve gözden geçirme unsurlarıyla açıklayarak esasen sonrasında üstbilis ve yazma ilişkisinin temellendirilmesinde kullanılacak bir kuramsal çerçeve oluşturmuştur. Bu anlayışta planlama; yazının amacını belirleme, düşünceleri ve içeriği düzenleme ile metni yapılandırma gibi işlemlerin yapıldığı bir hazırlık aşamasıyken aktarma, düşüncelerin yazılı metne dönüştürülme sürecini ifade etmektedir. Gözden geçirme ise değerlendirme, düzeltme ve yeniden yazma alt süreçlerini içeren bir aşama olarak görülmektedir.

Yazmanın özellikle psikolojik ve bilisel yönüyle ilgili araştırmalar yapan Kellogg (1994) da çalışmalarında yazarların belirli yazma görevleri ve bu görevlerin göreceli zorluklarına, yazma göreviyle ilgili nerede ve nasıl bilgi toplanacağı gibi konulara yönelik bilgi geliştirmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Görev bilgisi, diğer olası stratejiler, daha geniş bağlamsal faktörler ve kişinin bir yazar olarak kendisiyle ilgili bilgisi gibi kavramları vurgulamıştır. Bunun yanında yazarların yazma üzerinde etkili olabilecek daha geniş fiziksel, sosyal ve kültürel ortamlar üzerinde düşünmelerini önermiştir. Belirli bir yazma görevi için hangi stratejilerin yararlı olabileceği ve bunların ne zaman ve nerede kullanabileceğiyle ilgili üst stratejik bilgi geliştirmenin kritik önemini vurgulayarak ilgili literatüre katkı sunmuştur.

Yazmanın mekanik bir eylemden ziyade stratejik bir bilis ve düşünme etkinliği olduğuna vurgu yapan bu araştırmaların ele aldığı planlama, izleme, gözden geçirme, değerlendirme gibi kavramlar aynı zamanda üstbilisin de önemli kavramlarıdır. Bu durum yazma ve üstbilis arasında kuramsal bir ilişkinin kurulabilmesine zemin hazırlayan bir unsur olmuştur.

Yazma, "kişinin amaç yönelimli üstbilisel gözetimi ve kontrolü altında kendisi ya da başkaları için düşünce üretmek bu düşünceyi dışsal sembolik gösterime çevirmesi" olarak tanımlanmaktadır (Hacker vd., 2009, s. 160). Bu anlayışa göre yazma; yalnızca dil bilgisi, metin türü ve kelime bilgisi değil aynı zamanda kişinin kendi öğrenmelerini de düzenlemesini gerektiren bir beceridir (Graham ve Harris, 2000). Başka bir deyişle başarılı yazar olmak isteyenlerin bilginin yanında yazma sürecini de aktif ve kasıtlı olarak düzenleyebilmeleri gerekmektedir (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998). Bu düzenleme işlemi planlamadan izlemeye, hata ayıklamadan değerlendirmeye ve yansıtmaya kadar bir dizi eylemi içermektedir. Bu unsurların yazma etkinliklerine dâhil edilmesi, süreç temelli yazma yaklaşımlarının genel amacının gerçekleştirilebilmesi noktasında da bir gerekliliktir.

Üstbilis, öğrencilerin yazmada yetersiz oldukları alanların farkına varmalarına ve yazma becerilerinde yetkinlik kazanmak için stratejilerini düzenlemeye başlamalarına katkı sağlamaktadır (Negretti, 2012).

Gelişimsel bir yazma dersinde üstbilişsel öğrenme stratejilerinin uygulanması; öğrencilerin taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerini dersin diğer bağlamlarına transfer edebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Pacello, 2014). Bununla birlikte öğrencilerin anlamalarına ve yazma sürecinde aldıkları kararları ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Cohn ve Stewart, 2016). Öğrenmelerin nasıl izlenebileceği ve kontrol edilebileceğine yönelik olarak verilen üstbiliş öğretimi, öğrencilerin öğrendikleri stratejileri kendi metinlerine entegre edebilmelerini sağlayarak metin üretmede yer alan karmaşık bilişsel ve sosyal süreçleri kontrol edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Sitko, 1998, s. 113).

Literatürde yer alan kuramsal ve deneysel araştırmalar yetenekli ve daha az yetenekli yazarlar arasındaki üstbilişsel farklılıkların yanı sıra yazmanın üstbilişsel boyutuna ilişkin birçok önemli anlayış sağlamıştır (Harris vd., 2010, s. 235). Bereiter and Scardamalia (1987) deneyimsiz yazarların bilgi anlatmaya; deneyimli ve uzman yazarların ise bilgiyi dönüştürmeye odaklandıklarını ifade etmektedir. Buna göre daha deneyimli yazarlar belirli bir iletişim amacını göz önünde bulundurarak ve hem amaç hem de izleyici hakkında daha derin bir anlayış geliştirerek metni planlamakta ve yazmaktadırlar.

Orta ve düşük düzeyde yazma yeterliliğine sahip bir öğrenen yalnızca kabataslak düşünceler üreterek yazmayı ana hatlarıyla ele alabilmektedir (Wei, Shang ve Briody, 2012). Daha az üstbilişsel bilgi ve öz düzenlemeye sahiptir. Kritik yazma bilgisinden yoksundur ve düşünce üretmede güçlük çeker. Planlama, üretme, düzenleme ve metni gözden geçirme gibi önemli stratejiler konusunda da bilgi ve yeterliliği istenilen düzeyde değildir (Harris vd., 2010, s. 235-236). Başarılı bir kompozisyon için gerekli olan becerilerin karmaşık etkileşimini kontrol etmede de çok iyi değildir (Sitko, 1998, s. 113). Yazma konusunda daha yetkin olan öğrenen ise planlama aşamasında bir taslak oluşturmanın yanı sıra okuyucu kitlesinin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve belli bir özel metin türünün gerektirdiği unsurları kendi kendine düşünerek tutarlı düşünceler üretebilmektedir (Wei vd., 2012). Bunun yanında yazının amaçlarına, tematik tutarlılığa ve organizasyona daha fazla dikkat etmekte; daha esnek, yaratıcı, güdülenmiş ve kararlı olmaktadır. Hedef belirleme, sosyal ve fiziki çevreyi yapılandırma, yazma sürecini aktif olarak izleme ve düzenleme konusunda daha iyidir (Harris vd., 2010, s. 235-236). Bu nedenlerle çağdaş yazma öğretimi yaklaşımlarında öğrencilere yazma becerilerinin öğretilmesinin yanında yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalığın kazandırılmasının ve üstbilişsel stratejilerin öğretiminin yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerine ve süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi için verilen eğitimlerde üstbilişin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Kaya ve Ateş, 2016). Bu, özellikle yazma konusunda yetkinliğe sahip olmayan öğrenciler için bir gerekliliktir. Çünkü bu öğrenciler üst düzey karmaşık bir yazı yazmaları gerektiğinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme işlemlerinde kullanmak üzere düzenli strateji öğretimine; daha karmaşık stratejiler tanıttığında ve uygulanması gerektiğinde de kendi öğrenmelerini anlamalarına yardımcı olacak düzenli bir üstbiliş öğretimine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Sitko, 1998, s. 113).

Yazma özelinde yapılan üstbiliş öğretimi kapsamında genel olarak öğrencilerin yazma stratejilerini öğrenmeleri ve bunları kullanabilmeleri; stratejiyi etkin şekilde kullanabilmede önemli görülen yöntemsel, bildirimsel ve koşullu bilgiyi edinebilmeleri; öz düzenleme becerilerini, tutum, öz yeterlik ve motivasyon gibi unsurları geliştirebilmeleri gibi hususlara yer verilmektedir (Harris vd., 2010, s. 237). Öğrencilerin uygun metin üsluplarını nasıl kullanacakları ve farklı okurların ihtiyaçlarını nasıl dikkate alarak metin oluşturacakları gibi hususlar da bu öğretim kapsamında ele alınmaktadır (Sitko, 1998, s. 113). Üstbilişin işe koşulduğu yazma öğretimiyle nihai olarak öğrencinin kendi yazma süreçlerini tanımlaması, kontrol etmesi, yansıtması ve değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde yazma başarısını belirleyen değişkenler arasında üstbilişin önemli bir yer tuttuğunun ve üstbilişin yazmayı olumlu etkilediğinin rapor edildiği

görülmektedir (Qin ve Zang, 2019; Ruan, 2014; Teng, 2019; Wei vd., 2012; Yanyan, 2010). Bu araştırmalardan birinde Qin ve Zhang (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin çoklu medya ortamlarındaki yazma performanslarıyla üstbilişsel strateji bilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçları üstbilişsel strateji bilgisinin yazma performansı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna göre yüksek dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerine yönelik üstbilişsel bilgileri, düşük düzeydeki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyidir. Başka bir çalışmada Ruan (2014) Çin'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada üstbilişsel farkındalığın üç farklı boyutunun (kişisel değişkenler: motivasyon, öz yeterlilik, yazma kaygısı; görev farkındalığıyla ilgili değişkenler: görevin amacı, görevin sınırlılıkları, diller arası karşıtlıklar ve strateji değişkeni: planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme) öğrencilerin yazma başarısını etkilediğini ortaya koymuştur.

Teng (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerle yaptığı çalışmada, altı üstbiliş boyutundaki (bildirime dayalı bilgi, prosedür bilgisi, koşullu bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme) puanların yazma performansı ile pozitif korelasyon içinde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre prosedürel bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme boyutları diğer boyutlarla karşılaştırıldığında yazma performansı ile daha yüksek düzeyde ilişki içindedir. Araştırmada ayrıca üstbilişsel bilgi ve düzenlemenin birlikte yazma performansındaki varyansın %60'ından fazlasını açıkladığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, her iki bileşenin de başarılı yazma performansı için önemli olduğu tespit edilmiştir. Wei vd. (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yazma süreçlerindeki üstbilişsel davranışları arasında bir ilişki olduğunu, üst düzeyde yazma becerisine sahip olan öğrencilerin planlama ve gözden geçirme gibi üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını ve üstbilişsel davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha iyi olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yanyan (2010) Çinli üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda daha üst düzeyde İngilizce yazma yeterliliğine sahip olan öğrencilerin daha güçlü bir üstbilişsel bilgi temeline sahip olduğunu ve öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin İngilizce yazma performansları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada yazmanın genel üstbilişsel bilgi ile olduğu gibi kişi, görev ve strateji bilgisiyle de ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kansızoğlu (2018) Türkçe dersi kapsamında ortaokul yedinci öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada üstbilişin yazmanın önemli bir yordayıcısı olduğu ve üstbilişsel yazma farkındalığının hikâye yazma başarısındaki değişimin %22.5'ini açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada Balta (2018) sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerisi ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmanın tartışmacı metin yazma becerilerine olumlu yansıtacağını belirtmiştir.

Kuramsal, korelasyonel araştırmalar ve üstbilişin yazma başarısı üzerindeki etkisinin deneysel olarak test edildiği çalışmalar, üstbilişin yazma ile ilişkili ve yazma üzerinde olumlu etkisi olan bir unsur olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yazma öğretimi süreçlerinin üstbilişin unsurlarını içerecek şekilde planlanması ve yürütülmesi bir gerekliliktir. Bu sürecin önemli bir aşaması ise öğrencilerin üstbilişselliklerinin ölçülmesidir.

Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbilişsellik ölçmek, diğer bazı psikolojik yapılar gibi somut nesnelere ölçmek kadar basit değildir. Üstbiliş, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması olarak tanımlandığından ve bu yüzden kolayca gözlemlenmediğinden ölçülmesi zordur (Craig, Hale, Grainger ve Stewart, 2020). Bununla birlikte bilişsel ve üstbilişsel etkinliklerin birbirinden ayrılmasının zor olması, üstbilişin karmaşık yapısı, ölçme yöntemlerinin okul öğrenmeleriyle sınırlandırılması gibi nedenler de üstbilişin ölçülmesini güçleştiren durumlardır (Lai'den aktaran Baş ve Özturan Sağır, 2017). Yine de öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve düzenlemelerini ölçmek için araştırmacılar, öz bildirim anketleri,

kodlanmış gözlemler, sesli düşünme protokolleri, performans derecelendirmeleri, röportajlar, göz hareketi kaydı teknolojisi, çevrimiçi bilgisayar log kayıtları ve mikro analitik görüşmeler gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadırlar (Cleary, Callan, Malatesta ve Adams, 2015; Dinsmore, Alexander ve Laughlin, 2008; Pintrich, vd., 2000; Veenman vd., 2006).

Üstbilişin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bu araçlar, verilerin toplandığı zaman dikkate alınarak çevrim içi ve çevrim dışı olmak üzere iki temel başlığa ayrılmaktadır (Craig vd., 2020; Pintrich vd., 2000; Veenman, 2005). Çevrim içi ölçüm, öğrenme ya da bir görevin yerine getirilmesi sırasında gerçekleştirilmektedir. Örneğin bir kişinin öğrenme kararlarını değerlendirmesi ya da bir katılımcının bir görevi tamamlarken stratejilerini yüksek sesle anlatması çevrim içi ölçümdür. Çevrim dışı ölçüm ise bir görevden önce ya da öğrenim bittikten sonra yapılmaktadır. Bir katılımcıyla yeni tamamladıkları görevde kullandıkları stratejiler hakkında mülakat yapmak veya sınava hazırlanmak için kullandıkları genel stratejiler hakkında katılımcılara anket yapmak çevrim dışı ölçüme örnek olarak verilebilir (Craig vd., 2020).

Çevrim içi araçlar arasında en yaygın olanlar sesli düşünme protokolleri ve sistematik gözlemlerdir. Sesli düşünme protokolünde bireylerden belirli bir bilişsel görev üzerinde çalışırken yüksek sesle düşünceleri istenmektedir. Bu sesler kaydedilmekte ve sonrasında bir kodlama şemasına göre üstbilişsellik puanlanmaktadır (Saraç ve Karakelle, 2012). Bu protokollerde kaynaklar son derece yoğun olduğundan kodlanması uzun zaman alan büyük miktarlarda karmaşık veriler elde edilmektedir (Greene, Robertson ve Costa, 2011). Sistematik gözlemlerde ise karar vericiler, kişiyi görev performansı sırasında gözlemleyerek ya da daha sonra video kasetleri izleyerek üstbilişsel davranışları puanlamaktadırlar (Saraç ve Karakelle, 2012).

Çevrim dışı araçlar içinde likert tipi ölçek şeklinde düzenlenen öz bildirim araçları, mülakat protokolleri ve öğreticinin belli kriterlere göre yaptığı puanlama yer almaktadır (Saraç ve Karakelle, 2012). Öz bildirim araçları herhangi bir özel alandan bağımsız olarak üstbilişin değerlendirilmesi için tasarlanan genel üstbiliş anketleri ve genellikle okuma, problem çözme gibi tek bir alanda üstbilişselliği değerlendirmek amacıyla geliştirilen özel öz bildirim anketleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Saraç ve Karakelle, 2012).

Öz bildirim anketleri üstbilişin değerlendirilmesinde en çok tercih edilen araçlardır (Dinsmore vd., 2008). Nitekim Dinsmore vd. (2008) üstbilişselliği ölçen 123 çalışmayı inceledikleri araştırmalarında, kullanılan ölçme araçlarının %24'ünü öz bildirim anketlerinin oluşturduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada bunun gerekçesi olarak öz bildirim anketlerinin uygun maliyetli olmaları, büyük ölçekli çalışmalara uygun olmaları ve genellikle uygulanma ve puanlamalarının kolay olması gösterilmiştir.

Öz bildirim araçlarının farklı bir yorumu da öz düzenlemeli öğrenme ve üstbiliş çalışmalarında kullanılan mikro analitik görüşmelerdir (Cleary, 2011; Cleary vd, 2015). Öz bildirim araçlarına alternatif olarak geliştirilen bu görüşmelerde amaç, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında ortaya çıkan düzenleyici süreçleri hakkında bilgi toplamaya çalışmaktır. Bu bağlamda öğrencilere öğrenmeye nasıl yaklaştıklarına, öğrenmelerini nasıl yansıttıklarına ve nasıl bir performans gösterdiklerine yönelik açık uçlu sorular yöneltilerek onlardan bilgi toplanmaya çalışılmaktadır. Bunlar, bir öğrenme etkinliğini tamamlarken bireylerden daha ayrıntılı yanıtlar almayı sağlayan sesli düşünme protokollerinin ve anketlerin güçlü yönlerinin sentezlenmesiyle oluşturulan araçlardır. Bir anlamda toplanan verilerin başka bir veri toplama aracıyla doğrulanması mantığıyla uygulanmaktadırlar (Cleary vd., 2015).

Üstbilişsel becerileri değerlendirmenin en uygun maliyetli ve etkili yolu öz bildirim anketleri olsa da bunların kullanımı konusunda birtakım çekinceler bulunmaktadır. Buna yönelik olarak Craig vd. (2020) literatürde çeşitli üstbilişsel unsurları değerlendiren öz bildirim dayalı araçları rapor ederek bunların üstbilişselliği ölçme yeterliliklerini sistematik inceleme ve meta analiz yoluyla değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda 1993-2018 yıllarında yapılan ve öz bildirim dayalı aracın geliştirildiği 22 çalışmayı

inceleyerek her bir çalışma için iç tutarlılık, geçerlik ve uyum indekslerinin istatistiksel analizini yapmışlardır. Sonuçlar, öz bildirim dayalı araçların iki faktör (üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme) hakkında faydalı bir genel bakış sunduğunu, dolayısıyla bu faktörlerdeki genel becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Öte yandan araştırmada bu araçların iki faktörde yer alan farklı alt bileşenleri yeterince ölçmediği ve bu yüzden de üstbilişsel süreçlerin değerlendirilmesinin belirsizlikler içerdiği de rapor edilmiştir. Konuyla ilgili 37 çalışmanın meta analizi ise üstbilginin iki faktörünün üstbilişsel davranışla yeterince ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri *The Metacognitive Awareness Inventor, (MAI)* en sık kullanılan öz bildirim dayalı araçlardandır (Harrison ve Vallin, 2018).

Bir Öz Bildirim Aracı Olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Envanter, yetişkinlerin üstbilişsel farkındalıklarının ölçülmesinde kullanılabilecek 52 madde ve iki temel kategoriden (bilginin bilgisi, bilginin düzenlenmesi) oluşmaktadır. Bu iki temel kategori altında sekiz farklı alt kategori yer almaktadır. Buna göre bilginin bilgisi kategorisinde bildirimsel bilgi, prosedürel bilgi ve koşulsal bilgi; bilginin düzenlenmesi kategorisinde planlama, bilgi yönetimi stratejileri, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme alt kategorileri yer almaktadır. Uygulamada öğrencilerden, 100 mm'lik bir satır üzerinde her ifadenin kendileri için ne kadar doğru veya yanlış olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Burada "0", hiç doğru olmadığını ve "100 mm" ifadenin kendileri için çok doğru olduğunu göstermektedir. Puanlar, her bir ölçeğe karşılık gelen öğeler için çizginin uzunluklarının ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Bu yönüyle geleneksel bir öz bildirim aracı olarak işlev görmektedir (Shraw ve Dennison, 1994).

Harrison ve Vallin (2018) 52 maddelik Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin faktör yapısını oluşturan ve iyi uyumu olan maddelerin bir alt kümesini bulmaya, gruplar arasında ve zaman içerisindeki ölçme değişmezliğini test etmeye çalışmışlardır. Lisans öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçları, envanterin bilginin bilgisi ve düzenlenmesi olmak üzere iki boyut olarak puanlanmasını desteklemekle birlikte 52 maddelik (bilginin bilgisi 17, bilginin düzenlenmesi 35 madde) ölçme aracının zayıf uyumunun olduğunu ortaya koymuştur. Gruplar arası ve zamanda değişmezlik testlerinin yapıldığı araştırmanın sonucunda gruplar arası karşılaştırmalar için 19 maddelik (8 madde bilginin bilgisi, 11 madde bilginin düzenlenmesi) bir altkümenin kullanımını teklif etmişlerdir.

Akın, Abacı ve Çetin (2007) Schraw ve Dennison'un ölçeğini Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. 607 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışma sonucunda "Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)" olarak adlandırdıkları ve bilginin bilgisi ile düzenlenmesi altında sekiz faktörlü (bildirimsel bilgi, prosedürel bilgi, koşullu bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetimi) bir yapısı olan ölçme aracı uyarlamışlardır. Beşli likert tipindeki 52 maddelik envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan 52'dir.

Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Literatürde üstbilginin bir bütün hâlinde ölçülmesine yönelik olarak geliştirilmiş ölçme araçlarının (Çetinkaya ve Erkin, 2002; O'Neil ve Abedi, 1996; Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin, 2009) yanı sıra üstbilginin, farkındalık (Akın vd., 2007; Aydın ve Ubuz, 2010; Schraw ve Dennison, 1994; Sperling, Howard, Miller ve Murphy, 2002) beceri (Altındağ ve Senemoğlu, 2013) öz değerlendirme (Pedone vd., 2017) üstbilişsel strateji bilgisi (Händel, Artelt ve Weinert, 2013) üstbilişsel yeterlilik (Mok, Fan ve Pang, 2007) gibi farklı bileşenleri özelinde geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçme araçları bulunmaktadır.

Türkiye'de de üstbilginin ölçülmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Altındağ ve Senemoğlu, 2013; Balçıkınlı, 2011; Çetinkaya ve Erkin, 2002; Durdukoca ve Arıbaş, 2019; Yıldız vd., 2009). Bu çalışmalardan birinde Altındağ ve Senemoğlu (2013) 30 maddeli beşli likert tipinde ve tek boyuttan oluşan "Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Çalışmada yürütücü biliş bilgisi

olmadan yaşantının oluşmayacağı, bu nedenle de yürütücü biliş yaşantısının ve bilgisinin ayrı faktörler olarak değerlendirilmemesi gerektiği ve ölçme araçlarının çok boyutlu olamayacağı rapor edilmiştir.

Diğer bir çalışmada Balçıkkanlı (2011) dil öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının ölçülmesinde kullanılmak üzere altı faktörden ve 24 maddeden oluşan “Öğretmenler için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”ni geliştirmiştir. Beşli likert tipinde oluşturulan araçtaki boyutlar Schraw ve Dennison’un (1994) envanterine benzer şekilde bildirimsel bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde belirtilmiştir. Başka bir çalışmada Çetinkaya ve Erkin (2002) ergenlik öncesi normal ve üstün zekalı öğrencilerin katılımıyla çocukların bilişüstü düzeylerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere 32 maddeden ve dört faktörden (farkında olma, kendini denetleme, değerlendirme ve bilişsel yöntemler) oluşan bir üstbilişsel envanter geliştirmişlerdir. Durdukoca ve Arıbaş’ın (2019) öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ise 18 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Faktörler; kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık olarak adlandırılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan kişisel farkındalık faktörü; kişinin herhangi bir bilişsel eyleme başlamadan önce veya bilişsel eylem sürecinde kendi biliş bilgisi hakkındaki farkındalığını içerirken organizasyonel farkındalık; öğrenme sürecini, bir görevi yerine getirme sürecini, bir probleme çözüm üretme aşamalarını planlama ve uygulama ile ilgili farkındalığını yansıtmaktadır. Yargısal farkındalık ise kişinin bir konunun öğrenme sürecini tamamladıktan sonra konuyu öğrenip öğrenmediğiyle veya bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ve çözüm yollarını değerlendirmesiyle ilgilidir. Yıldız vd. (2009) ise ilköğretim öğrencileri için “Biliş Üstü Ölçeği”ni (BÜÖ) geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel bileşenin altında sekiz faktörü (açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve koşulsal bilgi; planlama, kendini kontrol etme, bilişsel stratejiler, kendini değerlendirme ve kendini izleme) içermektedir. Dörtlü likert tipinde oluşturulan ölçekte toplam 30 madde bulunmaktadır.

Dil öğretiminin özel alanları açısından bakıldığında ise üstbilişin farklı boyutlarını ölçen ölçme araçlarının öncelikle okuma alanında geliştirildiği görülmektedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Miholic, 1994; Mokhtari ve Reichard, 2002; Öztürk, 2012; Taraban, Kerr ve Ryneason, 2004). Öte ayndan özellikle son beş yıllık süreçte yazma öğrenme alanına özgü olarak da bazı ölçme araçları geliştirilmiştir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017; Farahian, 2015; Karlen, 2017; Zang ve Qin, 2018). Bu çalışmalardan birinde Aydın vd. (2017) ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla tek faktörden ve beşli likert tipindeki 40 maddeden oluşan “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Farahian (2015) ise İran’da farklı üniversitelerde öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin katıldığı çalışması sonucunda “Üstbilişsel Farkındalık Yazma Anketi”ni geliştirmiştir. Büyük ölçüde Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nde yer alan boyutlar dikkate alınarak geliştirilen anket, iki ana boyuttan (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ve 55 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler bilişin bilgisi boyutunda bildirim dayalı bilgi (kişi ve görev), yöntemsel bilgi ve koşulsal bilgi olmak üzere üç; bilişin düzenlenmesi boyutunda ise planlama ve taslak, hedef kitleyi dikkate alma, izleme, strateji oluşturma, gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere altı faktöre yerleştirilmiştir.

Zang ve Qin (2018) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli üniversite öğrencilerinin çoklu medya organlarındaki yazma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçme amaçlı olarak bir ölçme aracı geliştirmiştir. “Dil Öğrenenlerin Çoklu Medya Ortamlarındaki Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği” adını taşıyan araçta altılı likert tipinde oluşturulmuş 23 madde bulunmaktadır. Ölçekte on beş yazma stratejisinin dağıtıldığı üç temel faktör (planlama, izleme ve değerlendirme) yer almaktadır.

Karlen (2017) yükseköğretimdeki akademik yazmada kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini ölçmeye yarayan bir test geliştirmiştir. İsviçre’deki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerle yapılan bu araştırmanın kuramsal alt yapısı çoğunlukla Zimmerman ve Risemberg’in öz düzenlemeli yazma

modeli çerçevesinde oluşturulmuştur. Tüm metni yazmadan önceki planlama (yazma eylemi öncesi), yazmanın izlenmesi (yazma eylemi sırasında) ve değerlendirme (yazma eylemi sonrasında) olmak üzere üç farklı yazma aşamasını içeren bu altılı likert tipindeki ölçme aracı, 27 farklı stratejinin yer aldığı 20 maddeden oluşmaktadır. Testin akademik yazmayla; planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç senaryoya sınırlandırılması ve esasen strateji kullanımının kalitesi hakkında herhangi bir bilgi sağlamaması önemli sınırlılıklardır.

İlgili literatürde üstbilişin ölçülmesine yönelik olarak çeşitli ölçme araçları var olsa da doğrudan doğruya hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan ve Türkçe öğretiminin yazma öğrenme alanına yönelik üstbilişsel farkındalığı ölçmeye yarayan bir ölçme aracı yer almamaktadır. Türkiye’deki literatürde, hedef kitlesi ortaokul düzeyindeki öğrenciler olan ve yazma öğrenme alanındaki üstbilişselliği ölçen bir çalışma (Aydın vd., 2017) yer alsa da söz konusu çalışma üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalığın belirlenmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın bu yönüyle üstbilişin yalnızca strateji farkındalığı değil bilişin bilgisi olarak adlandırılan boyutunu da içeren daha kapsamlı bir çalışma olduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın verileri Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı yedi ortaokulda (Cumhuriyet Ortaokulu, Ertuğrulgazi Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, Hendekyanı Ortaokulu, İMKB Ortaokulu ve Merkez İmam Hatip Ortaokulu) öğrenim gören 384 öğrenciden toplanmıştır. Okulların tamamı devlet okulu statüsünde olup katılımcılar sosyoekonomik açıdan heterojen bir dağılıma sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler 10-14 yaş aralığındadır. Bu öğrencilerin %53.9’u (n=207) erkek, %46.1’i (n=177) kadındır. Öğrencilerin %20.5’i (n=79) beşinci sınıf, %25’i (n=96) altıncı sınıf, %41.9’u (n=161) yedinci sınıf ve %12.5’i (n=48) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Araç

Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazmayla ilgili üstbilişsel farkındalıklarının belirlenebilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı (EK 1) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracında “bildirime dayalı bilgi” (Örneğin, “Giriş, gelişme ve sonuç bölümünün bir yazı için gerekli unsurlar olduğunu bilirim.”) “yöntemsel bilgi” (Örneğin, “Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığını bilirim.”) “koşulsal bilgi” (Örneğin, “Yazmak için doğru yer ve zamanı seçerim.”) “planlama” (Örneğin: “Yazmaya başlamadan önce belli amaçlar ve alt amaçlar oluştururum.”) izleme-değerlendirme-hata ayıklama” (Örneğin, “Yazımı bitirdikten sonra yaptığım işin ne kadar iyi olduğunu değerlendirebilirim.”) olmak üzere beş faktör ve toplamda 23 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlere dağılımı şu şekildedir:

- Bildirime Dayalı Bilgi: M2, M5, M14, M7, M6, M22
- Yöntemsel bilgi: M4, M8, M23
- Koşulsal bilgi: M1, M15, M21
- Planlama: M11, M12, M13, M17, M19, M3
- İzleme-Değerlendirme-Hata Ayıklama: M9, M18, M10, M20, M16

Ölçekteki tepki kategorileri beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Maddelerden biri (“Yazı yazmanın okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.”) anlamca olumsuz olarak ifade edilmiş ve ters puanlanmıştır. Bu madde dışında, ölçekteki her bir maddeden alınan daha yüksek puan daha yüksek bir üstbilişsel yazma farkındalığına işaret etmektedir. Buna göre ölçekte yer alan kategoriler “Bana tamamen uygun (5)”, “Çok uygun (4)”, “Uygun (3)”, “Az uygun (2)” ve “Hiç uygun değil (1)” olarak belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının sonucunda oluşturulan 23 maddelik ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 23, en yüksek puan

115'tir. Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde dikkate alınacak ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

- $23 \leq TP^2 < 54$ (Düşük düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)
- $54 \leq TP < 84$ (Orta düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)
- $84 \leq TP \leq 115$ (Yüksek düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)

İşlem ve Verilerin Analizi

Ölçekte yer verilecek faktörlerin belirlenmesinde ilgili literatür (Akın vd., 2007; Altındağ ve Senemoğlu, 2013; Aydın vd., 2017; Baker ve Brown, 1984; Çetinkaya ve Erktin; 2002; Durdukoca ve Aribaş, 2019; Farahian, 2015; Flavell, 1981; Kluwe, 1982; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Schraw ve Dennison, 1994; Yıldız vd., 2009). Özellikle Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri boyutları dikkate alınmış ve madde havuzunun oluşturulmasında bu boyutlardan yararlanılmıştır. Bu envanterde "bilginin bilgisi" ve "bilginin düzenlenmesi" olmak üzere iki temel boyut yer almaktadır. Bilginin bilgisi üstbilginin yansıtıcı boyutunu kolaylaştıran üç alt süreci içermektedir. Bu süreçler "öğrenenin kendisi ve stratejilerle ilgili bilgisini içeren "bildirime dayalı bilgi"; öğrenenin, stratejileri nasıl kullanacağı hakkındaki bilgisini içeren "yöntemsel bilgi" ve stratejileri niçin ve ne zaman kullanacağını içeren "koşulsal bilgi" dir (Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilginin diğer unsuru olan bilginin düzenlenmesi ise bireyin kendini izlemesi ve bilişsel etkinliklerini düzenlenmesi ile ilgili yönetsel becerileri içermektedir (Schneider, 2008). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan planlama, bilgi yönetim stratejileri, anlamayı izleme, hatalardan arındırma stratejileri ve değerlendirme gibi beceriler bu kapsamda değerlendirilmektedir (Schraw ve Dennison, 1994).

Literatürde birçok düzenleyici beceri tanımlanmış olmasına rağmen planlama, izleme ve değerlendirme bunlar arasında en fazla yer verilen becerilerdir (Jacobs ve Paris, 1987). Bu çalışmada da bilginin düzenlenmesi boyutunda planlama, izleme ve değerlendirmenin yanında yazma süreci açısından önemli olan hata ayıklama boyutuna yer verilmiştir. Ancak birbiriyle oldukça yakın ilişkisi olan izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutları tek bir boyut altında birleştirilmiştir. Pintrich vd.'nin (2000) üstbilgi ve öz düzenlemeli öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak kavramsal ve metodolojik önerileri de dikkate alınarak böyle bir düzenlemeye gidilmiştir. Söz konusu görüşe göre yakın ilişkili kavramların arasındaki ayırım, sezgisel ve kavramsal olarak mantıklı görünse bile ampirik açıdan bir sorun oluşturabilmektedir. Bu sorunun yaşanmaması adına söz konusu boyutlar bütünleştirilmiştir.

Üstbilginin bahsi geçen boyutlarının aynı zamanda yazmanın da unsurları olması, oluşturulan geniş madde havuzundaki ifadelerin yazma alanına uyarlanmasını kolaylaştırmıştır. Bu kapsamda üstbilgi ve yazma ile ilgili kuramsal temel dikkate alınarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Bu deneme formunun kapsam geçerliğinin incelenmesi için dokuz alan uzmanının (Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeni, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda görev yapan 3 öğretim elemanı, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan 4 öğretim elemanı) görüşlerine başvurulmuş ve görüşler arasındaki uyum test edilmiştir. Ardından her bir madde için Lawshe (1975) tarafından belirtilen Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. Buna göre $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde 9 uzman için belirtilen en düşük KGO değerinden (.78) düşük olan 19 madde formdan çıkarılmıştır. Kalan 50 maddenin ortalama KGO

² Ölçekten alınan toplam puan

değeri ise .95 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla deneme ölçeğinin kapsam geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Ölçme aracı geliştirilirken ölçme aracının yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi; birbiriyle ilişkili çok sayıda maddenin bir araya getirilerek birbirleriyle tutarlı daha az sayıda faktör elde etmeyi ve maddelerin oluşturduğu yapıların örüntüsünü keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli analizlerin genel adıdır (Kim ve Mueller'den aktaran Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 301). Bu kapsamda ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi, ortaya konulan yapının ilgili özelliği ölçebilme derecesinin görülebilmesi amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir (Seçer, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi ise test edilen verilerin altında yatan örtük değişkenler arasındaki yapı ve ilişki hakkındaki belli hipotezleri içeren faktör analizi türüdür (Field, 2005, s. 726). Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için üzerinde çalışılan veri seti AMOS programına tanıtılmıştır ve açımlayıcı faktör analizinde belirlenen beş örtük değişken ve her bir değişkendeki maddeler programda tanımlanmıştır. Bununla birlikte tüm ölçeğin ve alt faktörlerinin güvenilirliğine kanıt sağlaması amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurulları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 30.07.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: SBB-0175

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için değişkenlerin normal dağılım göstermesi, çok değişkenli normalliğin kontrol edilmesi, her bir faktör altında en az üç değişken olması ve örneklem hacmi büyüklüğünün kabul edilebilecek düzeyde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Bu ölçek geliştirme çalışmasında da verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği, çok değişkenli normalliğin sağlanma durumu ve örneklem büyüklüğünün yeterliliği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan KMO ve Bartlett Küresellik testlerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

KMO ve Bartlett Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin	Bartlett küresellik testi		
	Yaklaşık ki-kare	serbestlik derecesi	Anamlılık düzeyi
.930	2346.857	253	0.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere KMO değeri 0.930 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.70’ten büyük olduğu durumlarda örneklem uygunluğunun açımlayıcı faktör analizi yapmak için yeterli, 0.90’dan büyük olduğu durumlarda ise mükemmel (Bryman ve Cramer, 2004) olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla elde edilen değer 0.90 üzerinde olduğu için örneklem uygunluğunun “mükemmel” düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Bartlett değeri de istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu sonuç, değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve veriler

üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 303). Başka bir deyişle test sonucu, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bunun yanında açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için ölçekteki madde sayısının beş katından az olmamak üzere, 200-250 civarındaki bir örneklem büyüklüğünün sosyal bilimler araştırmaları için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304-305). Comrey ve Lee (1992) de 300 sayısının iyi bir örneklem büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında 384 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli ve iyi olduğu söylenebilir. Varsayımlar sağlandığı için veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında ÜYFÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood), döndürme yöntemi olarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tekniği seçilmiştir. Direct Oblimin Tekniği, faktörlerin ilişkili olabileceği varsayımından hareketle tercih edilen bir tekniktir (Field, 2005; Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çalışmada da aynı varsayım söz konusudur.

Yapılan açımlayıcı faktör analizinde açıklanan toplam varyans ve ölçeğin faktör yapısını veren desen tablosu incelenmiştir. Açıklanan toplam varyans tablosunda öz değer, açıklanan varyans ve toplam varyans istatistiklerine yer verilmiştir. Öz değer, bir faktörü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamıdır. Bu değer, faktör sayısına karar vermede kullanılır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304). Açıklanan varyans ise faktör analizinde her bir faktörün açıkladıkları varyans miktarlarını göstermektedir. Faktör sayısına karar verilirken öz değerleri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları dikkate alınmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304). ÜYFÖ'ye ait beş faktörün açıkladıkları varyanslar ve öz değerlerle birlikte her bir maddeye ilişkin varyans ve öz değerler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

ÜYFÖ'ye İlişkin Öz Değerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Madde	Başlangıç öz değerleri			Kareler toplamı yükleri			Döndürülmüş kareler toplamı		
	Öz değer	Açıklanan varyans %	Toplamı varyans %	Öz değer	Açıklanan varyans %	Toplamı varyans %	Öz değer	Açıklanan varyans %	Toplamı varyans %
1	7.639	33.212	33.212	5.628	24.469	24.469	2.579	11.214	11.214
2	1.417	5.292	38.504	2.014	8.755	33.224	2.174	9.454	20.668
3	1.227	5.064	42.968	.679	2.952	36.175	1.899	8.255	28.922
4	1.190	4.903	47.271	.445	1.933	38.108	1.278	5.558	34.480
5	1.041	4.591	52.362	.361	1.568	39.677	1.195	5.196	39.677
6	.902	3.922	55.285						
7	.849	3.691	58.976						
8	.800	3.478	62.454						
9	.775	3.371	65.826						
10	.753	3.274	69.100						
11	.718	3.123	72.223						
12	.677	2.943	75.166						
13	.665	2.891	78.057						
14	.631	2.745	80.802						
15	.606	2.634	83.436						
16	.587	2.552	85.988						
17	.539	2.344	88.332						
18	.521	2.266	90.597						
19	.479	2.081	92.678						
20	.458	1.990	94.668						
21	.450	1.956	96.624						
22	.407	1.772	98.396						
23	.369	1.604	100.00						

Tablo 2 incelendiğinde ÜYFÖ'nün, toplam varyansın %52.36'sını açıklayan %1 öz değere ve %4.5 varyansa sahip beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Seçer (2015) faktör analizinde öz değer kavramının bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olduğunu ve faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az %1 olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 85). Bunun yanında alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması gerekmektedir (Seçer, 2015, s. 85). Tablodaki değerlere bakıldığında bu koşulların sağlandığı görülmektedir. Ölçeğin beş faktörlü desende açıkladığı toplam varyans %52.36'dır. Dolayısıyla bu değer Streiner (1994) tarafından ölçekteki tüm faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın asgari düzeyi olan %50'nin üzerindedir.

Çalışma kapsamında açıklanan toplam varyansla birlikte faktör yük değerleri de hesaplanmıştır. Faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (Kline, 1994). Tabachnick ve Fidell (2007) geliştirilecek olan ölçekte yer alan her bir maddenin yük değerinin 0.32 veya daha üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında iki ya da daha fazla faktörde 0.32 değerinin üzerinde olan ve bu değerler arasındaki farkın 0.10'dan daha az olduğu durumlarda söz konusu maddenin binişik olduğunu ve ölçekten çıkarılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan 14 madde 0.32 değerinin altında olduğu için 13 madde ise binişiklik özelliği gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Binişiklik özelliği gösteren maddeler de ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan maddeler beş temel faktör altında toplanmıştır. Tablo 3'te her bir maddenin beş ayrı faktörde aldıkları faktör yükleri görülmektedir:

Tablo 3.
ÜYFÖ'nün Faktör Yükü Dağılımı

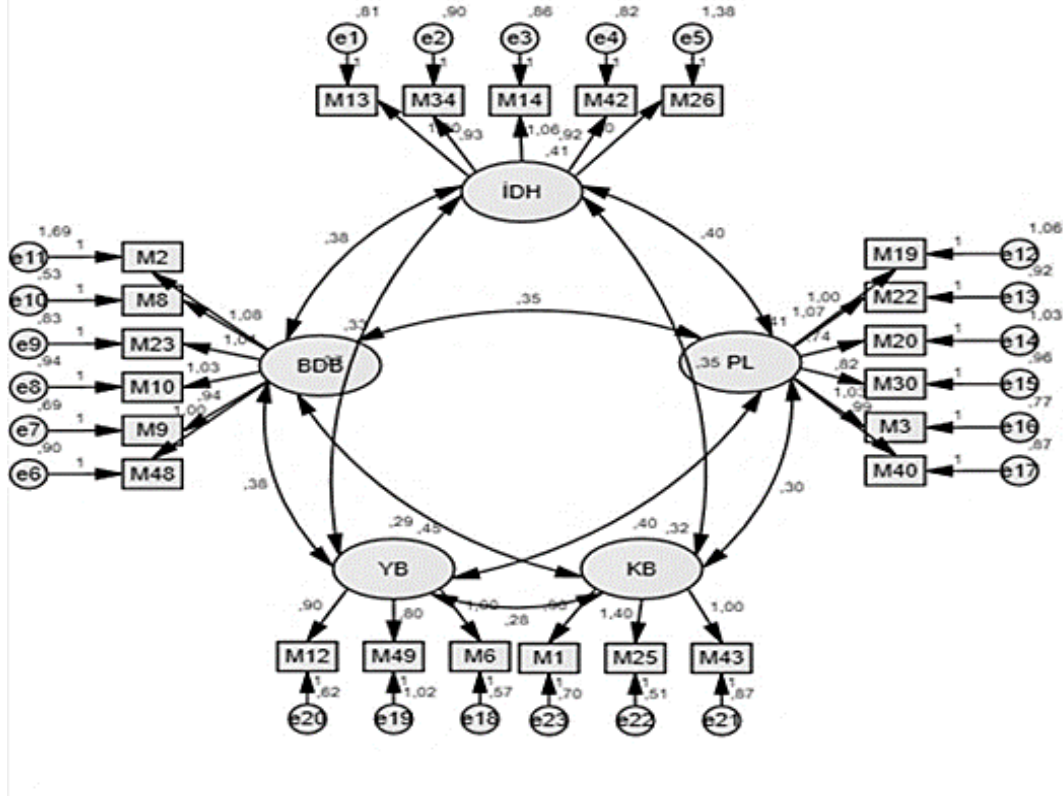
Madde No	Faktör Yükleri				
	1	2	3	4	5
M2	.557				
M8	.556				
M23	.530				

M10	.495			
M9	.487			
M48	.336			
M12		.724		
M49		.516		
M6		.418		
M1			.723	
M25			.634	
M43			.614	
M19				.549
M22				.457
M20				.402
M30				.401
M3				.370
M40				.354
M13				.690
M34				.520
M14				.500
M42				.364
M26				.352

Tablo 3 incelendiğinde ÜYFÖ'nün, faktör yükü .336 ile .724 arasında değişen 23 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin beş faktör altında ele alındığı görülmektedir. Bu faktörler sırasıyla "bildirime dayalı bilgi", "yöntemsel bilgi", "koşulsal bilgi", "planlama" ve "izleme-değerlendirme-hata ayıklama"dır. Çalışmada ayrıca açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen örtük yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2014). Modelin veri ile ne kadar uyumlu olduğu incelendikten sonra standardize edilmemiş regresyon katsayılarına ve faktörler arasındaki kovaryans değerlerine bakılmıştır. Sonuç olarak Şekil 1'de gösterilen model kurulmuştur:



Şekil 1. Maddelerin Örtük Değişkenleri Açıklama Oranları

Tüm maddelerin (gözlenen değişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyi 0.05 düzeyinde manidardır. Kurulan modelin veri ile uyumluluğunu ya da uyumsuzluğunu belirlemek amacıyla uyum indeksleri kullanılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 31). Bu kapsamda ki-kare uyum testi, artık ortalamaların karekökü (RMR), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), artırmalı uyum indeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Uyum indekslerinin aldığı değerler Tablo 4'te şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4.

Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği	Kabul edilebilir değer	Gözlenen değer
X ² /sd	≤3.00	1.536
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	≤.080	.050
Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)	≤.080	.041
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	≥.90	.929
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	≥.90	.911
Artırmalı Uyum İndeksi (IFI)	≥.90	.946
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	≥.90	.945
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	≤.80	.037

RMR değerinin 0 ile 1 arasında değer alacağı ve .05'ten küçük olmasının mükemmel uyum, 0.08'den küçük olmasının ise iyi uyum olarak yorumlanabileceği ifade edilmektedir (Brown, 2006). Tablo 4'te görüldüğü üzere .050 olarak belirlenen RMR değeri, modelin veri ile mükemmel bir uyumunun olduğunu göstermektedir. Hu ve Bentler (1999) değişkenlerin ölçeğinin arttığın büyüklüğünü etkileme durumundan dolayı standardize edilmemiş hatanın yorumlanmasının zor olduğunu öne sürerek

standardize edilmiş hata ortalamalarının karekökünün de (SRMR) rapor edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca 0-1 aralığındaki değişen SRMR değerinin .08'den daha küçük olmasının istenen durum olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışma için hesaplanan SRMR değeri .041'dir. Bu değer, modelin verilerle istenilen düzeyde bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

İyilik uyum indeksi (GFI) 0 ile 1 arasında değer almakta; söz konusu değer 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel bir uyum, .90 ile .95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyum olarak yorumlanmaktadır (Sümer, 2000). Tabloda görülen .929 değeri modelin veri ile kabul edilebilir düzeyde bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) de aldığı .911 değeri ile kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir.

Artırmalı Uyum İndeksi (IFI) için de .95 ve üzeri değer mükemmel; .90 ve üzeri değerler ise iyi uyuma işaret etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 33). Bu çalışmadan elde edilen .946 değeri uyumun mükemmele yakın derecede iyi bir uyum olduğunu ortaya koymaktadır.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) için 0.97-1.00 aralığı iyi bir uyumun; 0.95 - 0.97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle elde edilen 0.945 değeri iyi uyuma yakın bir uyumdur.

Son olarak Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri 0.037 olarak tespit edilmiştir. Bu değer Brown (2006) sınıflamasına göre 0.00 ile 0.05 arasında olduğundan mükemmel bir uyum olarak yorumlanmaktadır.

İyilik uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde modelin verilerle oldukça iyi bir uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum belirlenen her bir faktörün, içerisinde yer alan ifadeleri doğru bir şekilde temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle birçok uyum indeksi birlikte değerlendirildiğinde benzer sonuçların ortaya çıkması kurulan modelin doğru olduğunu kanıtlamaktadır.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Psikometrik açıdan tatminkâr bir ölçek geliştirebilmek için, bir bileşen (faktör) altında toplanan maddelerin veya değişkenlerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 315). Bu çalışmada ölçme aracında yer alan maddelerin iç tutarlılığının incelenmesi ve güvenirliliğinin kestirilmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik yöntemi kullanılmıştır. Genellikle duyuşsal özelliklerle ilgili güvenirlilikte ve likert tipi skalada tercih edilen Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s. 49) maddelerin ağırlıklı olarak ya da dereceli olarak puanlandığı durumlarda kullanılır (Can, 2014, s. 366). Ölçeğin tamamına ve beş faktöre göre yapılan analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

ÜYFÖ Genel ve Alt Faktörlere İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

ÜYFÖ	.883
Bildirime dayalı bilgi	.599
Yöntemsel Bilgi	.601
Koşulsal Bilgi	.603
Planlama	.699
İzleme/Değerlendirme/Hata Ayıklama	.610

Tablo 5'te görüldüğü üzere, yapılan güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .883 olarak hesaplanmıştır. Bu değer bildirim dayalı bilgi faktöründe .599; "yöntemsel bilgi" faktöründe .601; "koşulsal bilgi" faktöründe .603; "planlama" faktöründe .699 ve "izleme, değerlendirme ve hata ayıklama" faktöründe .610 olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü üzere ölçeğin

tamamından ve faktörlerden elde edilen değer $0.60 < \alpha < 0.90$ aralığındadır. Bu değer aralığı Özdamar'dan aktaran Tavşancıl'ın (2014) sınıflamasına göre oldukça güvenilirdir. Bu durum ÜYFÖ'nün iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplandıktan sonra özellikle incelenmesi gereken diğer bir değer de madde toplam istatistikleridir (Can, 2014, s. 370). Tablo 6'da ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına yer verilmiştir:

Tablo 6.
Madde-Toplam İstatistikleri

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyon	Çoklu korelasyon katsayısının karesi	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
M3	83.5300	165.192	.554	.385	.876
M19	83.5718	165.622	.480	.288	.878
M20	83.5352	169.260	.396	.190	.881
M22	83.5352	164.956	.519	.329	.877
M30	83.3264	168.173	.437	.244	.879
M40	83.7621	165.836	.516	.324	.877
M2	83.3394	175.544	.212	.100	.889
M8	83.2480	166.203	.607	.430	.875
M23	83.3551	165.999	.530	.331	.877
M10	83.3133	165.839	.510	.350	.877
M9	82.9295	168.307	.499	.358	.878
M48	83.3003	166.823	.490	.315	.878
M49	83.4700	167.674	.443	.245	.879
M6	83.3577	166.607	.555	.414	.876
M12	83.4334	167.848	.516	.338	.877
M1	82.9843	169.089	.473	.280	.878
M25	83.0809	163.745	.632	.466	.874
M43	83.1540	168.309	.446	.293	.879
M13	83.2219	165.121	.556	.379	.876
M34	83.6084	166.155	.508	.306	.877
M14	83.1671	164.742	.545	.391	.876
M42	83.3316	166.887	.504	.328	.878
M26	83.6501	172.862	.244	.101	.885

Tablo 6'da görüldüğü üzere $r = .21$ ve $.63$ arasında değer almıştır. Genel olarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısının 0.30 ve üzerinde olması gerekmektedir ancak $.20$ ve $.30$ arasında olan maddeler kabul edilebilir maddeler olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183). Bu durum yapı geçerliği tespit edilen tüm maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kişilerin kendi düşünme süreçleri hakkında belli bir farkındalığa sahip olmaları, bilişsel işlemlerinin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi gibi yönetsel stratejileri bilmeleri, bu stratejileri uygun koşullarda kullanabilmeleri ve öğrenmelerini yansıtabilmeleri gibi durumlar üstbilis kapsamında ele alınmaktadır. Öğrenme açısından önemli olan bu unsurların varlığı üstbiliselliğin; geliştirilmesi gereken bir farkındalık, bilgi ve beceri alanı olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Bu noktada üstbilis, yalnızca Türkçe öğretimi açısından değil yazma öğretimi açısından da ihmal edilmemesi gereken bir alandır. Nitekim üstbilis ve yazma ilişkisini açık bir şekilde ortaya koyan kuramsal nitelikli birçok araştırma (Graham, 2006; Hacker vd., 2009; Harris vd., 2010; Sitko, 1998) ve konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar (Qin ve Zang, 2019; Negretti, 2012; Ruan, 2014; Teng, 2019) bu düşüncüyü doğrulamaktadır.

Bu çalışma, yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinin ilk adımının öğrencilerin üstbiliş düzeylerinin geçerli ve güvenilir araçlarla ölçülmesi olduğu düşüncesinden hareketle yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle üstbilişe yönelik kuramsal çerçeve ayrıntılı olarak ele alınmış ve üstbilişin ölçülmesi konusuna değinilmiştir. Yapılan analizler sonucunda da ortaokul öğrencilerinin yazmayla ilgili üstbilişsel farkındalıklarının belirlenebilmesine yönelik olarak “Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (ÜYFÖ) geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ÜYFÖ'nün “bildirime dayalı bilgi”, “yöntemsel bilgi”, “koşulsal bilgi”, “planlama” ve “izleme-değerlendirme-hata ayıklama” olmak üzere beş faktörlü bir yapıda olduğunu ve 23 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin beş faktörlü desende açıkladığı toplam varyans %52.36'dır.

Literatürde yazmaya yönelik üstbilişseliğin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeklere bakıldığında Aydın vd. (2017) tarafından yapılan çalışmanın tek faktördeki 40 maddeden, Farahian'ın (2015) çalışmasının iki temel boyut (bilginin bilgisi, bilginin düzenlenmesi) ve dokuz faktördeki (bildirime dayalı bilgi “kişi ve görev”, yöntemsel bilgi ve koşulsal bilgi; planlama ve taslak, hedef kitleyi dikkate alma, izleme, strateji oluşturma, gözden geçirme ve değerlendirme) 52 maddeden, Zang ve Qin'in (2018) çalışmasının ise üç faktördeki (planlama, izleme ve değerlendirme) 23 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, üstbilişsel yazma farkındalığının en az maddeyle en fazla faktör açısından ölçülebildiği bir ölçme aracı olma niteliği taşıdığı söylenebilir.

Faktörler açısından bakıldığında bu araştırmanın tek faktörden oluşmayan iki çalışmayla (Farahian, 2015; Zang ve Qin, 2018) benzer özelliklerinin olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan beş faktörün tamamı Farahian'ın (2015) çalışmasında da yer almaktadır. Ayrıca Farahian (2015) Zang ve Qin (2018) ve Karlen'in (2017) çalışmalarında bu çalışmadakine benzer şekilde planlama, izleme ve değerlendirme faktörleri/aşamaları yer almaktadır. Öte yandan araştırmada izleme-değerlendirme-hata ayıklama tek bir faktörle ifade edilirken Farahian'ın (2015) çalışmasında bu faktörler ayrılmıştır. Zang ve Qin'in (2018) çalışmasında ise izleme ve değerlendirme ayrı faktörlerken hata ayıklama faktörüne yer verilmemiştir. Farahian'ın (2015) çalışması üstbilişin boyutlarının (bilginin bilgisi ve düzenlenmesi) tamamına, Zang ve Qin (2018) ile Aydın vd.'nin (2017) çalışmaları ise yalnızca üstbilişsel stratejilere yönelik farkındalığı ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Mevcut araştırma, temelde üstbilişin farkındalık unsuruyla ilgili olan bu çalışmalarla konu açısından örtüşse de kapsamlılık açısından Farahian'ın (2015) çalışmasıyla daha fazla benzerlik göstermektedir.

Ölçme aracının hitap ettiği hedef kitle açısından bakıldığında ise Farahian (2018) ve Zang Qin (2018) tarafından geliştirilen ölçeklerin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanına ve lisans düzeyindeki katılımcılara yönelik olarak geliştirildiği görülmektedir. Bu açıdan çalışmanın Aydın vd.'nin (2017) Türkçe öğretimi kapsamında ortaokul düzeyine yönelik olarak geliştirdikleri araçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, modelin verilerle uyum içinde olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df = 1.53$, RMSEA=.037, CFI=.94, AGFI=.911 SRMR=.041). Ölçeğin tamamı ve beş faktör için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri de ölçeğin iç tutarlılığının olduğunu ortaya koymuştur. Özetle yapılan analizler, ÜYFÖ'nün ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Pintrich vd.'nin de (2000) dikkat çektiği üzere literatürde genellikle kesitsel araştırma özelliği gösteren üstbiliş çalışmaları bulunmaktadır. Aynı bireylerin üstbilişlerindeki zaman içindeki değişimi gösteren çalışmaların sayısı daha azdır. Bu nedenle üstbiliş alanında yapılmış boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Üstbilişin özellikle yaş ve deneyime bağlı olarak nasıl bir gelişme gösterdiğinin aynı örneklem üzerinde yapılan uzun süreli bir çalışmayla tespit edilmesi kesitsel çalışmaların sınırlılıklarını ortadan kaldırmaya katkı sağlayan bir durum olacaktır.

Üstbilis; farkındalık, bilgi, beceri, tutum, yeterlilik gibi birçok alt unsuru olan çok çok boyutlu bir kavramdır. Çalışmanın kuramsal bölümünde de ifade edildiği gibi bu unsurlar temelde belli ortak özelliklere sahip olsalar da üstbilisin farklı özelliklerine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle Pintrich vd.'nin (2000) vurguladığı gibi ölçme aracının üstbilisin hangi unsuruna yönelik olarak geliştirileceği konusunda açık olunmalıdır. Ölçülmek üstenen üstbilis unsuruna karar verildikten sonra madde havuzunun oluşturulmasında bu unsura vurgu yapan ifadeler tercih edilmelidir.

Üstbiliselliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları okuma alanında yoğunlaştırılmıştır. Bu nedenle Türkçe öğretiminin farklı öğrenme alanlarına yönelik (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi) üstbilisel ölçme araçları geliştirilmelidir. Yazma özelinde düşünüldüğünde akademik, hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve tartışmacı metin yazmanın yanında planlanma, izlenme ve değerlendirilme gibi stratejilere yönelik üstbilisel farkındalığı ölçmeyi amaçlayan araçlar geliştirilebilir.

Her ölçme aracının belli üstünlükleri olduğu gibi belli sınırlılık ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu nedenle üstbilisin ölçülmesinde mümkün olduğunca farklı türde ölçme araçları kullanılmalı ve bir ölçme aracından elde edilen veri diğer ölçme aracıyla doğrulanmalıdır. Bunun yanında geliştirilen ÜYFÖ aracının ve üstbilisin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş farklı ölçme araçlarının ölçme değişmezliği araştırılabilir. Ölçme eş değerliğinin sağlanamadığı durumlarda maddelerin yanlılıklarını belirleme çalışmaları yapılabilir. Bunun yanında üstbilis alanında geliştirilmiş ölçme araçlarının özelliklerinin, faktör desenlerinin ve analizlerinin karşılaştırıldığı sistematik incelemeler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Altındağ M. ve N. Senemoğlu (2013) Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 15-26.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilisel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 169-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198>
- Aydın, U. ve Ubuz, B. (2010). Turkish version of the Junior Metacognitive Awareness Inventory: The validation study. *TED Education and Science*, 35(157), 32-47.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills of reading. In D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Academic.
- Balçıkınlı, C. (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Canadian Center of Science and Education Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p233>
- Baş, F. ve Özturan Sağırlı, M. (2017). Türkiye'de eğitim alanında üstbilis odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *TED Eğitim ve Bilim*, 192, 1-33. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7115>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E. (2003). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. NY: Taylor and Francis, Routledge.

- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cleary, T. J. (2011). Emergence of self-regulated learning microanalysis: Historical overview, essential features, and implications for research and practice. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self regulation of learning and performance* (pp. 329-345). New York: Routledge.
- Cleary, T. J., Callan, G. L., Malatesta, J., & Adams, T. (2015). Examining the level of convergence among selfregulated learning microanalytic processes, achievement, and a self-report questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 439-450. <http://doi.org/10.1177/0734282915594739>
- Cohn, J. D., & Stewart, M. (2016). Promoting metacognitive thought through response to low-stakes reflective writing. *Journal of Response to Writing*, 2(1), 58-74.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C. (1998). The impact of metacognitive reflection on cognitive control. In G. Mazzoni and T. Nelson (Eds.), *Metacognition and cognitive neuropsychology: monitoring and control processes* (pp. 139-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig, K., Hale, D., Grainger, C., & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 1-59. <http://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>
- Çetinkaya, P. ve Erktin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-11.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(11), 91-99.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206. <http://doi.org/10.1007/s11409-008-9026-0>
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 105-127). Boston: Heinle and Heinle.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <http://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durdukoca, Ş. F. ve Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557. <https://doi.org/10.17755/esosder.474601>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Farahian, M. (2015). Assessing EFL learners' writing metacognitive awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 39-51.
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26(6). <http://doi.org/10.1023/A:1003202412203>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fisher, P., & Wells, A. (2009). *The CBT Distinctive Features Series. Metacognitive therapy: Distinctive features*. Routledge: Taylor & Francis Group.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). San Diego, CA: Academic.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17-32). Netherlands: Kluwer Academic.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_2
- Greene, J. A., Robertson, J., & Costa, L. C. (2011). Assessing self-regulated learning using think-aloud methods. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 313-328). NY: Routledge.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.
- Handel, M., Artelt, C., & Weinert, S. (2013). Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument. *Journal for Educational Research*, 5, 162-188.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 227- 255). New York: The Guilford Press.
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition Learning*, 13, 15-18. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9176-z>
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In Hartman, H. J. (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Netherland: Kluwer.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodelling writing. *Written Communication*, 29, 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039639.70536.13>
- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Joseph, N. L. (2003). Metacognitive awareness: Investigating theory and practice. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 51-56.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karlen, Y. (2017). The development of a new instrument to assess metacognitive strategy knowledge about academic writing and its relation to self-regulated writing and writing performance. *Journal of Writing Research*, 9(1), 61-86. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.01.03>
- Karlen, Y., & Compagnoni, M. (2016). Implicit theory of writing ability: Relationship to metacognitive strategy knowledge and strategy use in academic writing. *Psychology Learning ve Teaching*, 16(1), 1-17. <http://doi.org/10.1177/1475725716682887>
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *TED Eğitim ve Bilim*, 187, 137-164. <http://doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. NY: Routledge.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: metacognition. In D. Griffin (Ed.), *Animal mind-human mind*. (pp. 201-224). New York: Springer.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. *Psychology*. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119401>
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. NY: Routledge.
- Meydan, C. M. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Seçkin.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.
- Mok, Y. F., Fan, R. & Sun-Keung, N. (2007). Development Patterns of School Students' Motivational- and Cognitive- Metacognitive Competencies. *Educational Studies*, 33(1), 81-98.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142- 179. <http://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pacello, J. (2014). Integrating metacognition into a developmental reading and writing course to promote skill transfer: An examination of student perceptions and experiences. *Journal of College Reading and Learning*, 44(2), 119- 140. <https://doi.org/10.1080/10790195.2014.906240>
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Pedone, R., Semerari, A., Riccardi, I., Procacci, M., Nicolo, G., & Carcione, A. (2017). Development of a selfreport measure of metacognition: The metacognition self-assessment scale (MSAS) instrument description and factor structure. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(3), 185-194.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw, & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

- Qin, L., & Zhang, L. J. (2019). English as a foreign language writers' metacognitive strategy knowledge of writing and their writing performance in multimedia environments. *Journal of Writing Research*, 12(2), 393-413. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.02.06>
- Raphael, T. E., Englert, C. S., & Kirscher, B.W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23, 343-379.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1-2), 76-91. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863901>
- Saraç, S., & Karakelle, S. (2012). On-line and Off-line Assessment of Metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 301-315.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2, 114-121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Boston: Kluwer Academic.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 93-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Stewart, O., & Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading. *Journal of Reading*, 27, 36-43.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140. <http://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, 306-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn ve Bacon/Pearson Education.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Teng, M. F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493>
- Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing instruction in China. *Reflections on English Language Teaching*, 6(1), 19-33.

- Xu, J. F., & Tang F. (2007). A study of differences in the metacognitive knowledge of good and poor English writers. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 30(6), 44-48.
- Veenman, M. V. J, Hout Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Veenman, M. V. J., Kok, R., & Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33, 193-211. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-2274-8>
- Wei, Z-F., Shang, H-F., & Briody, P. (2012). The relationship between English writing ability levels and EFL learners' metacognitive behavior in the writing process. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 154-180. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0707.04>
- Yanyan, Z. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 14, 25-46.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., ve Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen biliş üstü ölçeği'nin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1573-1604.
- Zang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In A. Haukas, C. Bjørke & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 157-178). NY: Routledge.

EK 1. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği**ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ**

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki tabloda yazma ile ilgili birtakım maddeler yer almaktadır. Bu maddeler sizin bir yazı yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonraki farkındalığınızın, düşünce ve eylemlerinizin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen tabloda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve ifadenin karşısındaki beş kutucuktan hangisi sizin için en uygunsa o kutucuğu işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Maddeler		Tamamen Uygun	Çok Uygun	Uygun	Az Uygun	Hiç Uygun Değil
1.	Yazının konusu ilgimi çekiyorsa daha iyi yazarım.					
2.	Yazı yazmanın; okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.					
3.	Yazımın her aşamasını dikkatlice planlarım.					
4.	Yazmada kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğunu bilirim.					
5.	Yazılarımda yer verdiğim bilgileri uygun şekilde düzenleyebilirim.					
6.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir yazı için gerekli unsurlar olduğunu bilirim.					
7.	Yazılarımdaki güçlü ve zayıf yönlerin farkındayım.					
8.	Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığını bilirim.					
9.	Yazımı bitirdikten sonra yaptığım işin ne kadar iyi olduğunu değerlendirebilirim.					
10.	Yazma süreci boyunca yazdıklarımı gözden geçiririm.					
11.	Yazmaya başlamadan önce zamanımı düzenlerim.					
12.	Ayrıntılara değil yazının genel mesajına odaklanırım.					
13.	Yazmaya başlamadan önce belli amaçlar ve alt amaçlar oluştururum.					
14.	İyi bir yazar olmak için gereken becerilerin neler olduğunu bilirim.					
15.	Konuyla ilgili ön bilgiye sahip olduğumda iyi yazarım.					
16.	Yazarken sözlük, imla kılavuzu ve internet gibi yardımcı kaynaklara başvururum.					
17.	Zihnimdeki karmaşık düşünceleri basit cümleler şeklinde yazabilirim.					
18.	Kullandığım yöntem ve tekniklerin yazma amacıma hizmet edip etmediğini sorgularım.					
19.	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili anahtar kelimeler belirlemeyi yararlı bulurum.					
20.	Yazarken geriye dönük olarak hatalarımı belirlerim.					
21.	Yazmak için doğru yer ve zamanı seçerim.					
22.	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmede iyiyimdir.					
23.	Geçmişte kullandığım yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışırım.					

Measuring Metacognitive Writing Awareness Levels of Secondary School Students: A Literature Review and Scale Development Study

Extended Abstract

The concept metacognition addresses issues such as developing awareness about one's own thinking processes, knowing managerial strategies such as organization and evaluation of self-cognitive processes, using these strategies under appropriate conditions and to reflect their learning. As of the 1970s, when theoretical foundations of metacognition began to be established, researchers (Baker and Brown, 1984; Efklides, 2011; Flavell, 1981; Jacobs and Paris, 1987; Kluwe, 1982; Paris, Cross, and Lipson, 1984; Schraw, 2001; Schraw and Dennison, 1994; Pintrich, Wolters and Baxter, 2000; Veenman, Van Hout-Wolters, and Afflerbach, 2006), the concept has been explained through different models and elements, and it has been regarded to have a key role in learning (Devine, 1993; Gourgey, 2001; Händel, Artelt and Weinert, 2013; Larkin, 2010; Schraw, 2001; Xu and Tang, 2007).

Writing is among the fields of language skills and learning that are closely associated with metacognition. A good number of theoretical studies (Graham, 2006; Hacker et al., 2009; Harris et al., 2010; Sitko, 1998) and other related studies (Kansızoğlu, 2018; Negretti, 2012; Qin & Zang, 2019; Ruan, 2014; Teng, 2019) manifest such an association.

Metacognition includes learners' knowledge about their own cognitive processes during the writing and their competencies to control these processes. Measuring metacognition is the first step in understanding the level of this competence and its development over time. Therefore, researchers use various metacognition tools such as self-report questionnaires, coded observations, think-aloud protocols, performance ratings, interviews, eye-movement recording technology, online computer logs, and microanalytical interviews (Cleary, Callan, Malatesta and Adams, 2015; Dinsmore, Alexander, and Laughlin, 2008; Pintrich, et al., 2000; Veenman et al., 2006). These tools used in the assessment and measurement of metacognition can be categorized under two main titles, being online and offline, in terms of the time when data is collected (Craig et al., 2020; Pintrich et al., 2000; Veenman, 2005). The online measurement is carried out during learning or performing a task, while the offline measurement is done before a task or after learning ends (Craig et al., 2020). While the most common ones among online tools are think-aloud protocols and systematic observation, the most preferred offline tools are the ones based on self-report such as questionnaire and scale (Dinsmore et al., 2018; Saraç & Karakelle, 2012; Veenman, 2005). *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*, developed by Schraw and Dennison, is one of the most frequently used tools based on self-report (Harrison and Vallin, 2018).

From the perspective of the special areas of language teaching, it can be seen that assessment and measurement tools measuring different dimensions of metacognition have been primarily developed in the area of reading (Çöğmen and Saracaloğlu, 2010; Miholic, 1994; Mokhtari and Reichard, 2002; Öztürk, 2012; Taraban, Kerr and Rynearson, 2004). Furthermore, some assessment and measurement tools have been developed specifically for the area of writing in the last five years (Aydın, İnnalı, and Uyumaz, 2017; Farahian, 2015; Karlen, 2017; Zang & Qin, 2018). Despite various assessment and measurement tools for metacognition in the literature, no specific assessment and measurement tool is targeting secondary school students or measuring metacognitive awareness in writing in Turkish language teaching. In this scope, this study aims to develop a "Metacognitive Writing Awareness Scale" (MWAS) to be used to determine the metacognitive awareness of secondary school students towards writing.

The research data were collected from 384 students between the ages of 10-14 who study at seven different secondary schools affiliated to Bartın Provincial Directorate of National Education. Within the scope of the study, a valid and reliable measurement tool was developed to determine the metacognitive

awareness of secondary school students towards writing. The obtained measurement tool includes five factors, namely "self-report-based information", "methodological information", "conditional information", "planning", "monitoring-evaluation-debugging", and 23 items in total. A five-point Likert type scale was formed in this sense. The lowest score that can be obtained from the scale is 23, and the highest score is 115.

Within the scope of exploratory factor analysis, to reveal the factor pattern of MWAS, Maximum Likelihood was selected as the factoring method and Direct Oblimin, among oblique rotation techniques, was selected as the rotation method. The findings demonstrate that MWAS has a five-factor structure with a 1% eigenvalue and 4.5% variance explaining 52.36% of the total variance. Factor loadings of 23 items in this five-factor structure vary between .336 and .724.

The findings of the confirmatory factor analysis demonstrate that the representative level of the implicit variable of all items (observed variable) was significant with 0.05. Fit indices were used to determine the compatibility or incompatibility of the established model with the data (Meydan and Şeşen, 2015, p. 31). The results indicate that the model is compatible with the data ($\chi^2 / df = 1.53$, RMSEA = .037, CFI = .94, AGFI = .911 SRMR = .041). Cronbach Alpha values calculated for the whole scale and five factors also indicate the internal consistency of the scale. In summary, all the analyzes show that MWAF can be used as a valid and reliable measurement tool in determining the metacognitive awareness of secondary school students towards writing.

According to the literature review (Aydın et al., 2017; Farahian, 2015; Zang & Qin, 2018), it can be suggested that MWAS is a measurement tool on metacognitive writing awareness with the minimum item and maximum factors. All five factors in the study are also included in Farahian's (2015) study. In addition, there are planning, monitoring and evaluation factors/stages like this study in the studies of Farahian (2015) and Zang and Qin (2018) and Karlen (2017). From the perspective of the target audience of this measurement tool, the scales in the studies of Farahian (2018) and Zang and Qin (2018) were developed for the field of teaching English as a foreign language and for the participants at the undergraduate level. In this respect, it can be suggested that the present study is like the tool developed by Aydın et al. (2017) for the secondary school level within the scope of Turkish language teaching.

Further longitudinal studies are needed to develop a deeper understanding of the field of metacognition. Besides, metacognitive measurement tools should be developed for different learning areas (listening, speaking, reading, writing, grammar) of Turkish language teaching. In specific to the area of writing, tools can be developed to measure metacognitive awareness towards strategies such as planning, monitoring and evaluation, as well as academic writing, writing narrative, informative and argumentative texts. In addition to the developed MWAS tool, the measurement invariance of different measurement tools can be observed. Systematic examinations can also be made comparing the properties, factor patterns, and analysis of the metacognition measurement tools.

Key Words: *Turkish language teaching, Writing, Metacognition, Metacognitive awareness, Metacognitive Writing Awareness Scale.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.742422

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 153-178

Değerler Eğitimi Açısından Müzik Dersi Kitaplarındaki Çocuk Şarkıları

Mehmet KARA ¹, Tuğba EMİRHAN ²

Makalenin Geliş Tarihi: 25.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 19.10.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Çocuk, değerler eğitimi ilk olarak iç sosyal çevresi olan ailesinden öğrenir veya edinir. Daha sonra bu değerlerin uygulandığı yer ise dış sosyal çevresi olan sokak ve okuludur. Birey toplum içinde yaşarken öğrendiklerini pekiştirir, geliştirir ve böylece kendi kişiliğini oluşturur. Müzik; insan davranışlarında, ruhunda, fitratında ve yaşamında derin etkiler bırakan bir sanat dalıdır. İnsan küçük yaşta müziğe daha düşkün ve yatkındır. Dolayısıyla çocuk gelişiminde müzik dersi göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir alandır. Bu çalışmada 2019/2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı, ilkokullardaki 1-4. sınıf müzik dersi kitaplarında yer alan çocuk şarkıları, değerler eğitimi açısından incelenmiş, bu şarkılardaki değerler tespit edilerek şarkı metinlerinin değerler eğitimi bakımından önemine dikkat çekilmiştir. Müzik dersi kitaplarında yer alan toplam 60 adet çocuk şarkısı nitel araştırma yaklaşımlarından doküman tarama modeli esas alınarak incelenmiştir. Söz konusu kitaplardaki şarkı metinleri, taranarak değerler fişlenerek sınıflandırılmış, iletiler çıkarılmış ve bunlara bağlı tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca ilkokuldaki müzik dersi programı dışında tüm derslerin (Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, İngilizce, Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri) 2019 öğretim programları, öğrencinin kazanması gereken değerler açısından incelenmiştir. Araştırma neticesinde toplam 20 değere ait bulgu ve yorumlara ulaşılmış, incelenen şarkıların çocuklara değer aktarımı konusunda zengin örnekler içerdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple değerler eğitiminde çocuk şarkılarından yararlanılmasının isabetli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, çocuk şarkıları, müzik eğitimi, Türkçe Eğitimi.

GİRİŞ

Milletler, kendilerine ait değerleri koruyabildikleri ve geliştirebildikleri sürece var olurlar. Farklı kültür çevrelerinde yetişen bireylerin olaylara bakış tarzının millî ve sosyal değerleri ölçüsünde farklılık göstermesi doğaldır. Fakat yeni nesiller; yaşanan teknolojik gelişmeler, yoğun iş hayatı, aile birliğinin zedelenmesi gibi nedenlerle millî ve insanî değerleri unutmaya ve bunlardan uzak bir yaşam sürmeye başlamıştır. Bu nedenle toplumsal yaşamda birtakım sorunların ortaya çıktığına yönelik şikâyetler veya tespitler, değişik vesilelerle gündeme gelmektedir. İlk sosyal çevresi aile olan çocuk; sevgiyi, saygıyı, sorumluluğu, dürüstlüğü, iyiyi, kötüyü bu kurumda öğrenir. "Bireyin aile içinde kazandığı bilgi, tutum

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, mehmeta@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4691-5460

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, tubaemirhan.meb@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1663-8450

Kara, M. ve Emirhan T. (2020). Değerler eğitimi açısından müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 153-178. DOI: 10.7822/omuefd.742422

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 153-178.

ve değerler sağlam temelli ve diğer değerler ile uyumlu olmalıdır. Aileden sonra bireyin üzerinde toplumun etkisi başlar. Birey toplum içinde yaşarken gelenek, görenek, örf âdet ve töre ile ilgili değerleri, bilgileri ve tutumları öğrenmeye başlar.” (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 85) Okulda ise bu öğrendiklerini pekiştirir, geliştirir ve böylece kendi kişiliğini oluşturur. Bu süreçte çocuğun yanında durmak, ona yol gösterici olmak gerekir. Dolayısıyla toplum tarafından benimsenen, iyi olarak nitelendirilen bu değerlerin bireye gelişi güzel bir şekilde kazandırılması mümkün gözükmemektedir. Bu noktada değerler eğitiminden söz etmek gerekir. Çağlayan’a (2013: 95) göre; “Eğitim kurumlarında öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine göre değerler eğitiminin programlanması, tartışılması; aklın süzgecinden geçirilmesi gerekir.” Diğer yandan Yaman (2012: 19) ise değerler eğitiminden şöyle bahseder: “Bu süreç çok erken yaşlarda aile içinde başlatılmalı; örgün eğitim basamaklarının değişik süreçlerinde duygu oluşturma ve değer kazandırma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Ailede, okulda, toplumda ve medyada ‘sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, vakur, adalet, aileyi önemseme, bağımsızlık ve özgür düşünebilme, iyimserlik, diğergamlık, duyarlı olma, dürüstlük, vefa, temizlik, konukseverlik, vatanseverlik’ gibi birçok değerın yapılacak etkinlikler ve uygulamalarla hayata geçirilmesi, davranışa dönüştürülmesi çok önemlidir.” Değerleri çocuklara aktarmanın ise birçok yolu vardır. Nitekim çocuk şarkıları da çocuklara değer aktarımında yararlanılacak önemli kaynaklardır. Zira müzik, yıllardır eğitimin temel bir parçası olarak Türk millî eğitim sisteminde kendine yer edinmiştir.

Çocukluk, duyguların düşüncelerin hızla değiştiği, yeni keşiflerin yapıldığı bir dönemdir. Yörükoğlu’na (2000: 13) göre, “Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, ‘reşit’ sayılmayan küçük yurttıştır.” Dolayısıyla bu süreçte çocuğun farklı insanlar, mekânlar tanıma, değişik tecrübeler edinme talepleri olacaktır. Erikson (1984), “çocuğun bu öğrenme çabaları engellenirse çocukta yetersizlik duygusunun gelişeceğini” ifade eder. Çocuk şarkıları öğrencilerin bir yandan müzik becerileri geliştirilmesini bir yandan da değerleri daha kolay benimsemelerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla millî ve sosyal değerlerle zenginleştirilmiş, çocuklara yönelik şarkılar onların bu beklentilerine cevap verebilir. Sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, dayanışma, arkadaşlık, çalışkanlık, özgürlük gibi değerleri içeren çocuk şarkıları sayesinde çocuklar; hayatlarında hem beden ve ruhen hem de sosyal ve bireysel olarak başarılı ve mutlu olacaklar; geçmişle gelecek arasında bağ kurulabilecekler ve kültürümüze ait örneklere sosyal yaşamlarında yer verebileceklerdir.

Müzik; insan davranışlarında, ruhunda, fıtratında ve yaşamında derin etkiler bırakan bir sanat dalıdır. İnsan küçük yaşta müziğe daha düşkün ve yatkındır. Dolayısıyla çocuk gelişiminde müzik dersi göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir alandır.

Müzik Dersi Öğretim Programı’nın amaçları şöyle sıralanabilir (MEB, 2019):

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
- Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlerle ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
- Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak,
- Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,

- Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak amaçlarına ulaşmalarının sağlanmasıdır.

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü beceriler ise şöyle sıralanabilir (MEB, 2019):

1. Müziği tanıyabilme
2. Müzik - beden uyumunu sağlayabilme
3. Müziği bireysel veya toplu yapabilme
4. Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme
5. Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme
6. Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme
7. Müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme
8. Müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilme
9. Dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme
10. Kendini müzik yoluyla ifade edebilme
11. Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme
12. Müzik teknolojilerini kullanabilme
13. Etkin müzik üreticisi olabilme

Müzik dersine özgü temel bilgi, beceri ve yeterlilikler; kazanımlar ile açıklamalardan hareketle müzik dersinin katılımcı, sürekli geliştirilebilir, yeniliklere açık ve değişime öncülük eden, millî, sosyal ve kültürel değerleri içeren bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarından millî, manevi ve evrensel değerlerin çocuklara aktarılmasından faydalanılmalıdır. Bu noktada çocuklara yönelik şarkılar; içerdikleri kavramlar, değerler dil ve anlatım yönüyle çocuğun ilgisini çekebilmelidir. Bu nedenle bu şarkıların birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Söz konusu şarkılar, öğrencilere zevk vermeli, onların sanatsal becerilerini geliştirerek çocuklara değerleri aktarabilmelidir. Zira kendi karakterini bulma ve birey olma yolunda arayışa giren çocuk, arkadaş gruplarına dâhil olmaya çalışırken arkadaşlarından etkilenerek değerleri benimser. Bu sebeple çocuğun karşısına çıkacak olan şarkılar; onun hayatında, karakterinde, düşüncelerinde ve psikolojisinde önemli rol oynayacaktır.

İlkokuldaki tüm derslerde (Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, İngilizce, Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri) öğrencinin kazanması gereken değerler 2019 programlarından hareketle incelenmiştir. Programların tamamında "değerlerimiz" başlığı altında aynı paragrafta yer verildiği tespit edilmiştir. Değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca söz konusu programlarda temel insani özellikleri oluşturan değerler, hayatın rutin akışında karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmeyi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı olarak açıklanır. Değerlerini benimsemiş ve bu değerleri yaşamının bir parçası haline getiren insanların ülkesinin geleceğini şekillendireceği belirtilmektedir. Dolayısıyla değerler vasıtasıyla bireylere ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırılabilir. Ayrıca sözü edilen programlarda eğitim sisteminin sadece akademik açıdan başarılı, kişiler yetiştirmeyi hedeflemediği belirtilmiştir. Eğitimin gayesinin temel değerleri benimsemiş nesiller yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Programlarda öğrencilere değer aktarımının nasıl yapılması gerektiği şöyle vurgulanır: "Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. "Eğitim programı"; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim,

sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.” (MEB, 2019).

Bu araştırmanın amacı 2019/2020 eğitim öğretim yılında kullanılan, ilkökul müzik dersi kitaplarında yer alan çocuk şarkılarındaki değerleri tespit etmek ve metinlerin değerler eğitimi bakımından önemine dikkat çekmektir. Araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

1. İncelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında hangi değerler yer almaktadır?
2. İncelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında yer alan değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında tespit edilen değerler nasıl işlenmektedir?

YÖNTEM

2019/2020 eğitim öğretim yılında, ilkökulda kullanılan müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında yer alan değerlere ilişkin unsurları belirlemeye yönelik bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2011, 39) “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma.” olarak tanımlamışlardır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2019/2020 eğitim öğretim yılında ilkökulda kullanılan müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarını değerler eğitimi açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Çalışmada, 2019/2020 eğitim öğretim yılındaki 1, 2, 3, 4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan toplam 60 adet çocuk şarkısı incelenmiştir. Belirtilen kitaplar okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı, 2019/2020 eğitim öğretim yılında kullanılan müzik dersi kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubu aşağıda belirtilen dört kitap ile sınırlı tutulmuştur.

1. İlkokul 1. Sınıf Müzik Ders Kitabı (MEB, 2019)
2. İlkokul 2. Sınıf Müzik Ders Kitabı (MEB, 2019)
3. İlkokul 3. Sınıf Müzik Ders Kitabı (MEB, 2019)
4. İlkokul 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı (MEB, 2019)

Sözü edilen müzik dersi kitaplarındaki şarkıların tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda 60 adet çocuk şarkısı değerler eğitimi açısından incelenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda incelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında tespit edilen değerlerin listesi verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen kitaplarda bulunan değerlerin listesi

Affedicilik	Misafirperverlik
Arkadaşlık	Öğüt Verme
Barış ve Huzurdan Yana Olma	Özgürlük
Cesaret	Sabır
Çalışkanlık	Saygı
Dayanışma	Sevgi
Dürüstlük	Sorumluluk
Hüner Sahibi Olma	Tutumlu Olma
İlim İrfan Sahibi Olma	Vefa
Merhamet	Yardımseverlik

Tablo 1’de görüldüğü gibi incelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında toplam 20 değere ulaşılmıştır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İncelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında yer alan değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılımlarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. İncelenen ders kitaplarındaki çocuk şarkılarında bulunan değerlerin sınıf seviyesine göre dağılımları

1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Çalışkanlık	Affedicilik	Çalışkanlık	Arkadaşlık
Hüner Sahibi Olma	Barış ve Huzurdan Yana Olma	Dayanışma	Barış ve Huzurdan Yana Olma
Öğüt Verme	Dayanışma	Misafirperverlik	Cesaret
Özgürlük	İlim İrfan Sahibi Olma	Özgürlük	Çalışkanlık
Sabır	Merhamet	Saygı	Dayanışma
Sevgi	Öğüt Verme	Sevgi	Dürüstlük
	Sabır	Sorumluluk	İlim İrfan Sahibi Olma
	Sevgi	Vefa	Merhamet
	Tutumlu Olma		Öğüt Verme
	Vefa		Saygı
	Yardımseverlik		Sevgi
			Sorumluluk
			Vefa

Tablo 2 incelendiğinde çocuk şarkılarında tespit edilen değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı şöyledir: “4. Sınıf Müzik Ders Kitabı’nın” 14 değer, “3. Sınıf Müzik Ders Kitabı’nın” 8 değer, “2. Sınıf Müzik Ders Kitabı’nın” 11 değer, “1. Sınıf Müzik Ders Kitabı’nın” 6 değer içerdiği görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere sadece “sevgi” değeri dört sınıf düzeyinde de yer almaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İncelenen müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkılarında tespit edilen değerlerin nasıl işlendiğine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Affedicilik

Affedicilik, kısaca yapılan hataları kin tutmadan bağışlamaktır. Hökelekli (2013: 297) affetmeyi, “Kişinin kendisine yönelik kusur işleyen ve onu inciten birine karşı, onun hak etmediği merhamet ve sevgiyi göstererek, güvenme, darılma, öç alma gibi olumsuz davranma hakkından vazgeçme isteği” olarak tanımlar. Çalışmamızda incelediğimiz şarkılardan elde ettiğimiz “affedicilik” değeri ile ilgili tespitler şunlardır:

Halay adlı şarkıda “küslüklerin sona erdiği düşmanlıkların bittiği” şu dizeler ile vurgulanır:

“Dost düşman hep bir olur
Küslükler hep yok olur
Halay derler adına
El ele tutuşunca” (2. SMDK, 2019; 55)

Ormanda Konser adlı şarkıda; kaplumbağa konsere geç kalır, uyarı alır ama aynı zamanda affedilir. Ormandaki konserin neşeli ve mutlu bir şekilde devam eder burada “uyarmak, affetmek, hoşgörü” değerleri verilmek istenmiştir.

“Ormanda konser vardı.
Kaplumbağa geç kaldı
Havuç yedi tavşancık
Kirpi onu uyardı.”

“Kuşlar cik cik dedi
Orman ne şahaneydi
Ormandaki konseri
Herkes çok beğenmişti.” (2. SMDK, 2019; 64)

2. Arkadaşlık

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2020) arkadaş kelimesi, “1. Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri, bacanak, eş, yâren, yoldaş. 2. Bir ortamda birlikte bulunanların her biri, hempa, refik.” anlamlarıyla yer almıştır.

Çalışmamız kapsamında incelenen şarkılarda “arkadaşlık” değerine ilişkin şu tespitlere ulaşılmıştır. Nitekim *Hatırla ve Neşelen* adlı şarkıda, “arkadaşlığın özünde sevgi ve saygı” vardır, “bencil davranışlar yerini birlik beraberlik, paylaşma, hoşgörü” gibi değerlere bırakmıştır mesajı verilmiştir.

“Arkadaşın üzgünse konuş onunla,
Üzüldüğü şeyi anlatsın sana,
Dostluk güzeldir, büyür kol kola,
Hatırlayıp neşelen günün sonunda.

Üzgün arkadaşına bir şarkı söyle,
En güzel dostlukları paylaş müzikle,

Şarkını söyle, onu da dinle,
Hatırlayıp neşelen gün bitiminde.” (4. SMDK, 2019; 83)

3. Barış ve Huzurdan Yana Olma

Barış, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) “1. Barışmak işi 2. Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh. 3.Böyle bir antlaşmadan sonra insanlık tarihindeki süreç. 4. Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam.” anlamlarıyla açıklanmaktadır. İncelenen şarkılarda, bahsi geçen şu değerler tespit edilmiştir.

Sevgi Çiçekleri adlı şarkıda “barış” değeri aşağıdaki mısralar ile vurgulanmıştır:

“Suların mavisinde, yaprağın yeşilinde,
Barışın güneşinde biz sevgi çiçekleri.
Halay başı çek çek, bizim halayı
Tutuşan bu eller sarsın dünyayı.” (4. SMDK, 2019; 50)

Halay adlı şarkıda “barış ve huzur” ve değeri aşağıdaki mısralar ile vurgulanmıştır:

“El ele tutuşunca,
Kol kola kavuşunca,
Halay derler adına,
Dost düşman kardeş olur.
Dost düşman hep bir olur.
Küslükler hep yok olur.
Halay derler adına,
Dost düşman kardeş olur.” (4. SMDK, 2019; 50)

Bugünün Küçüğü adlı şarkıda “barışa koşmak” aşağıdaki mısralarda dile getirilmiştir:

“Hey hey ya hey
Gel barışa
Koşalım yarına
Çocuk bugünün yarını
Çocuklar yarının geleceği” (2. SMDK, 2019; 85)

4. Cesaret

Cesaret; yiğitlik, yüreklilik ve kendine güvenmek olarak tanımlanabilir. Janki (2005: 48), “bugünün yapay dünyasında kişinin, kendine karşı doğru kalabilmesi için cesarete ihtiyacı olduğunu” ifade eder. Çünkü cesaret, sadece savaşta korkusuz olmak anlamına gelmez. Aynı zamanda hayatta karşılaşılan zorluklarla mücadele etmektir. Çalışmamız kapsamında incelenen şarkılarda Keloğlan'ın “cesaret” i şu mısralarla vurgulanır:

“Masalları, türküleri, mânileri söyler,
Kimselerden korkmaz, doğruları söyler.” (4. SMDK, 2019; 48)

5. Çalışkanlık

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) çalışkan kelimesi “Gayretli, çalışmayı seven, faal” anlamlarıyla açıklanmaktadır. Bu noktada özveriyle, çaba harcanarak elde edilen başarıların daha kıymetli olduğu söylenebilir. Çalışmamız kapsamında incelenen şarkılarda yer alan “çalışkanlık” değerine ilişkin tespitler şunlardır:

Cırcır Böceği ile Karınca adlı şarkıda “tembelliğe karşı çıkmış”, “çalışkanlık” aşağıdaki mısralar ile vurgulanmıştır:

“Cırcır böceği çaldı saz, tembel tembel bütün yaz,
Derken kış gelip çatınca, cırcır düşündü biraz.
Baktı ki yok hiç yiyecek, ne bir sinek ne bir böcek,
Kalktı, karıncaya gitti, yandı yakındı ah etti.

Bu yalvarış karşısında bakalım, ne dedi cırcıra.
Ne yaptın sen bütün yaz, tembel tembel çaldın saz,
Yazı sazla geçirdiyen şimdi de oyna sen biraz,
Şimdi de oyna sen biraz, şimdi de oyna sen biraz.” (4. SMDK, 2019; 51)

İşbirliği ve Sabır adlı şarkıda ise “çalışkanlık” değeri, “sabır ve iş birliği” ile şöyle ilişkilendirilmiştir:

“Petekte arılar,
Azimle bal yapar.
Çiçek çiçek dolaşırken,
Birlikte çalışmakta fayda var.” (4. SMDK, 2019; 79)

Çok Çalışkan Olmalıyız adlı şarkıda ise çalışkanlık vurgusu doğrudan aşağıdaki mısralar ile yapılmıştır:

“Çok çalışkan olmalıyız,
Çok çalışkan olmalıyız.
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız.

Tembel tembel durmamalı,
Günler hiç boş kalmamalı,
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız.

Her iş zordur bilmeliyiz,
Güçlükleri yenmeliyiz.
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız.” (3. SMDK, 2019; 64)

Ağustos Böceği adlı bir başka şarkıda ise “çalışkanlık” a ve “tembellik” e şu şekilde dikkat çekilmiştir:

“Dedim ona varınca.
Aç kapıyı karınca.
Dedi bana çalma saz.
Boş durma çalış biraz.” (1. SMDK, 2019; 33)

6. Dayanışma

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2020) dayanışma, “Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması, tesanüt.” anlamlarıyla açıklanmaktadır. Bir başka deyişle ise dayanışma, iyi ve kötü günde birlik ve beraberlik içinde hareket etmektir. Çalışmamız kapsamında incelenen şarkılarda yer alan “dayanışma” değerine ilişkin tespitler şunlardır:

Koala ve Tavşan adlı şarkıda ağaç, koalaya ev sahipliği yapar, “dayanışma, yardımsevelik ve konukseverlik” değerleri aşağıdaki mısralar ile aktarılmıştır:

“Yağmur yağar her bahar,
Tıp tıp tıp tıp tıp tıp
Tıp tıp tıp tıp tıp tıp ses yapar.
Koala ağaca çıkar,
Korur onu yapraklar.” (4. SMDK, 2019; 34)

29 Ekim adlı şarkıda “millî bayramlar birlik ve beraberlik içinde kutlanırsa anlam kazanır” iletisi şöyle vurgulanır:

“Yirmi Dokuz Ekim’i,
Karşılarız neşeyle.
Çünkü bugünle erdik,
Büyük Cumhuriyet’e.” (4. SMDK, 2019; 35)

Sevgi Çiçekleri adlı şarkıda “birlik ve beraberlik, dayanışma”nın dünyayı sarması gerektiğine aşağıdaki dizelerle dikkat çekilmektedir:

“Dallarda çiçek çiçek, tarlada başak başak,
Ocakta alev alev, biz sevgi çiçekleri.
Halay başı çek çek, bizim halayı.
Tutuşan bu eller sarsın dünyayı.” (4. SMDK, 2019; 50)

23 Nisan adlı şarkıda ise “millî bayramlar, birlik, beraberlik ve dayanışma” içinde elde edilen başarının dayanışma içinde kutlanması gerektiği şöyle ifade edilir:

“El ele verelim, tral lal lal la la
Güneşe erelim, tral lal lal la la
Şarkılar söyleyelim haydi çocuklar.
Yıldızlar uyansın gülüşümüzden,
Çiçekler boyansınlar sevincimizden,
Rengârenk bayram olsun 23 Nisan.

El ele verince, tral lal lal la la
Güneşe erince, tral lal lal la la
Şarkılar söyleyince işte çocuklar,
Yıldızlar uyandı gülüşümüzden,
Çiçekler boyandılar sevincimizden,
Rengârenk bayram oldu 23 Nisan” (4. SMDK, 2019; 53)

İşbirliği ve Sabır adlı şarkıda “dayanışma, paylaşma” aşağıdaki sözler ile doğrudan vurgulanır:

“İş birliği sevgidir,
Büyür hep paylaşarak.
Sabır başarı getirir,
İstersen doğaya bak.” (4. SMDK, 2019; 79)

Davul Demiş ki adlı şarkıda ise “birlik, beraberlik ve dayanışma”nın önemine aşağıdaki ifadeler ile dikkat çekilir:

“Davul demiş ki
Gezmeye gidelim, gezmeye gidelim.
Keman demiş ki
Ben de gideceğim, ben de gideceğim.
Zurna da demiş ki
Beni de götürün, beni de götürün.
Tef de demiş ki
Hep birlikte birlikte, hep birlikte birlikte” (3. SMDK, 2019; 57)

Başlıyoruz Koroya adlı şarkıda ise “birlik ve beraberlik” içinde hareket etmenin olumlu katkılarına dikkat çekilir:

“Toplandık bir araya.
Herkes girdi sıraya.
Lütfen dikkat edin çocuklar!
Başlıyoruz koroya.
Melodiler peş peşe,
Herkes zevkten dört köşe.
Neşeli bir disiplin.
Disiplinli bir neşe.” (2. SMDK, 2019; 30)

Oyun adlı şarkıda ise “birlikte oynanan oyunların keyif verdiği şöyle dile getirilir ve birlik beraberlik” vurgulanır:

“Biz çalarız biz oynarız.
Hep birlikte el ele.
Biz çalarız, biz oynarız.
Hep birlikte el ele.” (2. SMDK, 2019; 31)

7. Dürüstlük

Dürüstlük, TDK Güncel Sözlük’te (TDK, 2020) “Doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet.” anlamlarıyla açıklanmaktadır. Dürüst olan kimse yalan söylemez, hile yapmaz, sözünde durur, adaletli olur. Görüldüğü üzere dürüstlük, birçok değeri içinde barındırmaktadır. Çalışmamız kapsamında incelenen *Keloğlan Türküsü* adlı şarkıda, Keloğlan’ın “doğru”cu ve “cesaret”li yönü şu mısralar ile vurgulanır:

“Masalları, türküleri, mânileri söyler,
Kimselerden korkmaz, doğruları söyler.” (4. SMDK, 2019; 48)

8. Hüner Sahibi Olma

Bayram (2015) hüner sahibi olmayı “Hünerli ve becerikli olmak, herhangi bir konuda bilgi, birikim ve maharet sahibi olmak, kendini geliştirmek, işini iyi yapabilmek...” anlamlarıyla özetlemektedir. Çalışmamız kapsamında incelenen şarkılarda, hüner sahibi olma değerine ilişkin tespitler şunlardır:

Çocuğun Düşleri adlı şarkıda çocuklar, “meslek sahibi olma”ya aşağıdaki dizeler ile özendirilmektedir.

“Lalalay lay lay lalalay lay lay lalalay lay lay lay lay.
Büyüsem, büyüsem, büyüsem, çok büyüsem,
Martılarınla birlikte açılısam denizlere,
Bembeyaz şapkasıyla bir kaptan olsam.

“Lalalay lay lay lalalay lay lay lalalay lay lay lay lay.
Büyüsem, büyüsem, büyüsem, çok büyüsem,
Trenimle raylarda sevgi özlem taşıyan,
Çuf çuf çuf ah bir makinist olsam.”

Lalalay lay lay lalalay lay lay lalalay lay lay lay lay.
Büyüsem, büyüsem, büyüsem, çok büyüsem,
Rüzgârlarla yarışan, bulutlarda dolaşan,
Okyanusları aşan bir pilot olsam.” (1. SMDK, 2019; 32)

9. İlim İrfan Sahibi Olma

İlim irfan sahibi kişiler, fikirleriyle ve duruşlarıyla topluma yön verirler. Dolayısıyla onların yaşantılarıyla insanlığa örnek olma, öğrenmeyi sürdürme gibi bir sorumlulukları vardır. Janki’ye (2005:104) göre de “Öğrenme durduğu zaman artık değişim yoktur. Artık ilerleme yoktur. Ve görevi

öğrenme ve değişim olan ruh da ölmüş gibidir.” Çalışmamız kapsamında incelenen çocuk şarkılarında “ilim irfan sahibi olma”nın önemsendiği, üzerinde önemle durulduğu görülür. Bu değere ilişkin tespitler aşağıda örneklendirilerek verilmiştir.

Atatürk adlı şarkıda “Atatürk’ün ilme verdiği önem” üzerinde durulmuştur.

“Eğitime yön verdin
Cahilliğe dur dedin
Umutları yeşerttin
Büyük önder Atatürk” (2. SMDK, 2019; 95)

Gez Dolaş Öğren adlı şarkıda ise kültürel miras, tarih, insan emeği, medeniyetler, uygarlıklar, coğrafya, gelenek ve görenekler hakkında ilim sahibi olmanın önemi vurgulanır.

“Dünya atlasını,
Kültür mirasını,
Taşını toprağını,
Gez dolaş öğren.
Medeniyetler kuruldu,
Tarihler yazıldı,
Uygarlıklar oluştu,
Gez dolaş öğren.

Gür ormanlarını,
Akarsularını,
Deniz kenarını,
Gez dolaş öğren.

Gelenek göreneği,
İnsanın emeğini,
Hem vatanını,
Hem dünyayı öğren.” (4. SMDK, 2019; 83)

10. Misafirperverlik

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2020) misafirperverlik, konukseverlik şeklinde tanımlanır. Özellikle Türk milleti, evine gelen misafiri en iyi şekilde ağırlamaya çalışır. Alkan (1991: 742) misafire nasıl davranılması gerektiğini şöyle anlatır: “Misafirin karşısına temiz bir kıyafetle çıkılır, hâli hatırı sorulur, büyükse eli öpülür, ikramlarda bulunulur, konuşma esnasında ona öncelik verilir, gideceği zaman biraz daha kalması için ısrar edilir, belli bir yere kadar misafire refakat edilir ve yeniden gelmesi temenni edilir.” Çalışma kapsamında incelenen *Tren Gelir Hoş Gelir* adlı şarkıda “misafirperverlik” vurgusu şöyle yapılır.

“Tren gelir hoş gelir.
Ley ley limi limi ley.
Odaları boş gelir.
Mini mini güzel gel bize.
Duydum yar bize gelmiş.
Ley ley limi limi ley.
Sefa gelir hoş gelir.
Mini mini güzel gel bize.” (3. SMDK, 2019; 31)

11. Merhamet

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) merhamet, "Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acı." anlamıyla açıklanmaktadır. Bu durumda "merhamet"; yardımlaşmayı, empati kurmayı, şefkatli olmayı gerektirir. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda "merhamet" değerine ilişkin tespitlere ulaşılmıştır. *Kızılay* adlı şarkıda yoksula, hastaya, yuvasız kalanlara "merhametli" olunması gerektiği vurgulanır.

"Acı günde bizlere yardım edersin
Yoksula aş, hastaya ilaç verirsin
Yuvasız kalanlara kucak açarsın
Çok severiz biz seni, inan Kızılay" (2. SMDK, 2019; 83)

Hayvanları Sevelim adlı şarkı ile hayvanlara "merhamet etmek" gerektiği ifade edilmiştir.

"Dün küçük bir kuş ağaca kondu,
Ne güzel ne güzel ötüyordu.
Gittim, evden yem getirdim,
Yemini yiyince uçtu, gitti.
Küçük kuş, küçük kuş yine gel,
Yine gel, gel minik kuş, yine gel.

Dün minik bir kedi kapıya geldi,
Ne acı ne acı miyavlıyordu.
Gittim, evden süt getirdim,
Sütünü içince kaçtı, gitti.
Minik kedi, minik kedi yine gel,
Yine gel, gel minik kedi, yine gel.

Dün küçük bir köpek yanıma geldi,
Ne güzel ne güzel havlıyordu.
Gittim, bir kemik getirdim,
Kemiği yiyince kaçtı, gitti.
Küçük köpek, küçük köpek yine gel,
Yine gel, gel küçük köpek, yine gel.
Hayvanları çok sevelim,
Onları incitmeyelim,
Onlar bizim dostlarımız sakın incitmeyelim." (4. SMDK, 2019; 85)

12. Öğüt Verme

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) öğüt, "Bir kimseye yapması veya yapmaması gereken şeyler için söylenen söz." anlamıyla açıklanmaktadır. Söz gelimi toplumsal kuralların, değerlerin aktarılmasında çoğunlukla "öğüt verme"ye başvurulmaktadır. Fakat doğrudan verilen öğütler, özellikle çocuklar için sıkıcı olabilmektedir. Çalışma kapsamında incelenen çocuk şarkıları, mesajlarını doğrudan öğüt vererek iletmektedir. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda, "öğüt verme değeri"ne ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Keloğlan Türküsi adlı şarkıda ninenin torununa "öğüt verdiği" görülür:

"Keloğlanım, kel oğlum, keleş oğlum haydi,
Dere tepe aş gel, eşeğini bul gel.
Dağda, kırda, çayırlarda, ovalarda haydi,
Oyalanma tez gel, evde nenen bekler." (4. SMDK, 2019; 48)

Nasrettin Hoca adlı şarkıda Nasrettin Hoca'nın "öğüt verici" kimliğine vurgu yapılır.

"Bir eşeği vardı, ona ters bindi,
Bunu gören herkes güldü de geçti.
Hocanın aklında vardı bir dersi." (4. SMDK, 2019; 63)

Gez Dolaş Öğren adlı şarkıda çocuklar "öğüt veren" ifadeler ile "ilim irfan sahibi olma"ya yönlendirilir:

"Dünya atlasını,
Kültür mirasını,
Taşını toprağını,
Gez dolaş öğren.

Medeniyetler kuruldu,
Tarihler yazıldı,
Uygarlıklar oluştu,
Gez dolaş öğren.

Gür ormanlarını,
Akarsularını,
Deniz kenarını,
Gez dolaş öğren.

Gelenek göreneği,
İnsanın emeğini,
Hem vatanını,
Hem dünyayı öğren." (4. SMDK, 2019; 83)

Hatırla ve Neşelen adlı şarkıda "arkadaşlık" üzerine "verilen öğütler" dikkat çeker.

"Arkadaşın üzgünse konuş onunla,
Üzülmediği şeyi anlatsın sana,
Dostluk güzeldir, büyür kol kola,
Hatırlayıp neşelen günün sonunda.

Üzgün arkadaşına bir şarkı söyle,
En güzel dostlukları paylaş müzikle,
Şarkını söyle, onu da dinle,
Hatırlayıp neşelen gün bitiminde." (4. SMDK, 2019; 83)

Gülsün Yüzler adlı şarkıda ise sağlıklı olmak için yapılması gerekenler üzerinde durulur.

"Derin bir nefes al,
Derin bir nefes ver.
Esnet vücudunu
Ve gülsün yüzler.

Bizi güçlü yapar,
Sağlıklı besinler.
Erken uyu, erken kalk
Ve gülsün yüzler." (4. SMDK, 2019; 85)

Trafik adlı şarkıda ise çocuklar, trafik kuralları hakkında bilgilendirilir.

"Kırmızı yandı, dur, bekle!
Sakın, acele etme!

Bak sarı yandı, hazır ol!
Polise yardımcı ol!
Bekleme artık çabuk ol!
Yeşil yandı, senin yol" (2. SMDK, 2019; 89)

Bay Mikrop adlı şarkı temizlik kurallarına dair "öğütler" i içermektedir.

"Bay Mikrop, Bay Mikrop,
Beni hasta edemezsin.
Yemeğimi böyle yiyorum,
Sütümü de böyle içiyorum,
Meyveleri, sebzeleri bol yiyorum.
Ellerimi böyle yıkırım,
Saçımı da böyle tararım,
Dişlerimi fırçalarım,
Erken yatarım.
Bay Mikrop, Bay Mikrop,
Beni hasta edemezsin." (1. SMDK, 2019; 17)

Sağlıklı Olmak adlı şarkıda sağlıklı olmak için yapılması gerekenler listelenir.

"Spor yap
İyi beslen
Temiz ol
Gülüp eğlen

Koş koş kırlarda
Havayı kokla
Bir çiçeğe bak ve
Gülümse ona." (2. SMDK, 2019; 87)

Trafik adlı şarkıda trafik kurallarına uymalıyız mesajı verilir.

"Trafikte dikkatli olmalıyız
Kurallara uymalı, korunmalıyız." (2. SMDK, 2019; 89)

13. Özgürlük

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) özgürlük, "1. Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumu, serbestî. 2. Her türlü dış etkiden bağımsız olarak kendi iradesine, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu, hürriyet." anlamlarıyla açıklanmıştır. Türklerin esir hayatı yaşamayı sevmediği, tarih boyunca bağımsızlıklarını korumak için mücadele ettikleri bilinmektedir. Çalışma kapsamında incelenen çocuk şarkılarında cumhuriyet temalı şarkılar üzerinden özgürlük değeri vurgulanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda geçen "özgürlük" değerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

"Cumhuriyet hürriyet demek,
Cumhuriyet özgürce yaşamak.
Uygarlığa çağdaşlığa durmadan,
Yılmadan koşmak demek " (1. SMDK, 2019; 63)

"Cumhuriyet, cumhuriyet, en güzel şey hürriyet,
Nice zahmet, nice emek verdi sana bu millet!
Gazimin sen en büyük yadigârisin bana,
Nice zahmet, nice emek verdi sana bu millet!

Dalgalansın her tarafta şanlı Türk'ün bayrağı,
Korumaktır ve yüceltmek azmimiz bu toprağı!
Bu vatan hiç sensiz olmaz, ey güzel cumhuriyet,
Milletim öyle demiştir; ya ölüm, ya hürriyet!" (3. SMDK, 2019; 63)

14. Sabır

Hökelekli, (2013: 117) "sabır" şöyle tanımlar: "Sabır, karşımızdaki herhangi bir olumsuz durum veya olumsuzluk oluşturacak tüm olaylara karşı insanın dayanma gücüdür. Sabır, bir kimsenin alışageldiği tabiatına uygun hallere aykırı, dengesini sarsan, acı ve sıkıntı veren durumlar karşısında direnç göstermesi, katlaması demektir." Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda, sabrın önemine dikkat çekilerek sabreden kişinin ödüllendirildiğine tanık olunur. Cumhuriyet temalı şarkılarda cumhuriyeti elde etmek için sabırla çalışılması gerektiği vurgulanır. Zira sabrın sonunda mutluluk vardır. Bu kapsamda incelenen şarkılarda "sabır" değerine ilişkin tespitler aşağıda sıralanmıştır:

"Cumhuriyet hürriyet demek,
Cumhuriyet özgürce yaşamak.
Uygarlığa çağdaşlığa durmadan,
Yılmadan koşmak demek.

Cumhuriyet mutluluk demek,
Cumhuriyet kolkola yürümek.
Uygarlığa çağdaşlığa durmadan,
Yılmadan durmadan koşmak demek" (1. SMDK, 2019; 63)

Merdiven adlı şarkıda ise başarmak için "sabrın" gerekli olduğu aşağıdaki sözlerle ifade edilmiştir:

"Yukarıya çıkalım, aşağıya inelim
Azıcık dinlenelim, bir daha deneyelim" (2. SMDK, 2019; 18)

15. Saygı

TDK Güncel Türkçe Sözlükte (TDK, 2020) saygı, "1.Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram. 2.Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu." anlamlarıyla açıklanmıştır. Janki (2005: 82) ise gerçek saygının ne olduğunu "Gerçek saygı ne yaptığımızdan değil, onun kadar nasıl ve ne kadar iyi yaptığımızdan kaynaklanır. Bu ise davranışlarımızda açığa çıkan erdemlerimiz ve özelliklerimize göre saygı görmemiz demektir." cümleleriyle ifade etmiştir. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda geçen "saygı" değerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sevgili Öğretmenim adlı şarkıda öğretmene "saygı" işlenmiştir.

"Sevgili öğretmenim, ismimle seslen bana.
Her zaman fırsat verdin kendimi anlatmama.
Sabah erken başladık hayatı tanımaya.
Koştuk, seninle koştuk tertemiz yarınlara.

Aklıma bahar geldi sen sınıfa girince.
Çiçekler yine açtı biz okulu sevince.
Şefkatinle çalıştık sevgili öğretmenim.
Gözlerin hep parladı bilgiyi öğretilince." (4. SMDK, 2019; 37)

Kışa Veda adlı şarkıda kış uğurlarken "saygı" kurallarının gözetildiği söylenebilir.

"Ey kış sana artık veda.
Sen git güle güle.

Görüşelim yine.
Ey kış sana artık veda.
Artık ne kar ne kayak var.
Ne kartopu oyunu
Ne de kardan adam.
Ey kış sana artık veda.” (3. SMDK, 2019; 32)

16. *Sevgi (aile, arkadaş, doğa, vatan, memleket)*

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) sevgi, “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu.” anlamıyla açıklanır. Comte Sponville (2004: 302) ise sevgiyi şöyle izah eder: “Sevgi her erdemın başı ve sonudur. Önce anne ve evladı. Önce bedenlerin ve kalplerin sıcaklığı. Önce açlık ve süt. Önce arzu, önce haz. Önce yatıştırıcı ya da teskin eden okşama, önce koruma ya da besleme davranışı, önce sakinleştiren ses, önce bildik gerçek: Süt emziren bir anne ve sonra şu sürpriz: Uyuyan çocuğa göz kulak olan, şiddetten uzak bir erkek.” Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda geçen “sevgi” değerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Bayrak sevgisi 29 *Ekim* adlı şarkı ile dile getirilmiştir.

“Sokaklarda evlerde,
Al bayrak dalgaları.
Onun o al rengini,
Bütün bir dünya tanır.” (4. SMDK, 2019; 35)

“Atatürk sevgisi”ne *Atatürk'ü Severim* ve *Ey Yüce Atam* adlı şarkılarda yer verilmiştir.

“Atatürk'ü severiz.
Annem, babam, hepimiz
Atatürk'ü severiz.
Atatürk'ü severim.
Sevgi dolu yüreğim,
Atatürk'ü severim.” (4. SMDK, 2019; 36)

“Pınardan hep akan sensin,
Çiçek çiçek kokan sensin.
Bayrağımdan bakan sensin,
Sevgi sana ey yüce Atam!
10 Kasımlar geldiğinde,
Hüzün vardır benliğimde,
Tüm ulusumun yüreğinde,
Çarpıyorsun ey yüce Atam!” (3. SMDK, 2019; 64)

Sevgili Öğretmenim ve *Öğretmenim* adlı şarkılarda “öğretmen sevgisi” üzerinde durulmuştur.

“Sevgili öğretmenim, ismimle seslen bana.
Her zaman fırsat verdin kendimi anlatmama.
Sabah erken başladık hayatı tanımaya.
Koştuk, seninle koştuk tertemiz yarınlara.

Aklıma bahar geldi sen sınıfa girince.
Çiçekler yine açtı biz okulu sevince.
Şefkatle çalıştık sevgili öğretmenim.
Gözlerin hep parladı bilgiyi öğretince.”

“Öğretmenim, canım benim, canım benim,

Seni ben pek çok, pek çok severim.
Sen bir ana, sen bir baba,
Her şey oldun, artık bana.
Okut, öğret ve nihayet,
Yurda yararlı bir insan et.” (3. SMDK, 2019; 65)

“Sevgi”, *Oyalı Mendil* adlı şarkıda aşağıdaki mısralar ile dile getirilmiştir:

“Elmalar düştü yerlere, bir iki bir iki üç topladım,
Oyalı mendilini sandığımda sakladım.

Hasretinle geçti günler, bir iki bir iki üç saymadım,
Oyalı mendilini gece gündüz kokladım.” (4. SMDK, 2019; 48)

İlkbahar adlı şarkı ise “doğa sevgisi” ne işaret etmektedir.

“Kış sona, kış sona erdi.
Her taraf çiçeklendi,
Kuşlar yuvaya döndü,
Doğadaki her şey canlanıverdi.
İlkbahar, ilkbahar geldi,
Kış sona, kış sona erdi” (4. SMDK, 2019; 84)

Hayvanları Sevelim adlı şarkı ile “hayvan sevgisi”ne dikkat çekilmiştir.

“Dün küçük bir kuş ağaca kondu,
Ne güzel ne güzel ötüyordu.
Gittim, evden yem getirdim,
Yemini yiyince uçtu, gitti.
Küçük kuş, küçük kuş yine gel,
Yine gel, gel minik kuş, yine gel.

Dün minik bir kedi kapıya geldi,
Ne acı ne acı miyavlıyordu.
Gittim, evden süt getirdim,
Sütünü içince kaçtı, gitti.
Minik kedi, minik kedi yine gel,
Yine gel, gel minik kedi, yine gel.

Dün küçük bir köpek yanıma geldi,
Ne güzel ne güzel havlıyordu.
Gittim, bir kemik getirdim,
Kemiği yiyince kaçtı, gitti.
Küçük köpek, küçük köpek yine gel,
Yine gel, gel küçük köpek, yine gel.

Hayvanları çok sevelim,
Onları incitmeyelim,
Onlar bizim dostlarımız sakın incitmeyelim.” (4. SMDK, 2019; 85)

Bulut Olsam şarkısında “vatan sevgisi” vurgulanmıştır:

“Havada bir top bulut olsam
Ne güzel yurdumu dolaşırdım
Sinop'a doğru gezinirdim
Oradan Bursa'ya süzülürdüm

Ne şirin bir yurt bu güzel yurt
Denizi güneşi havasıyla" (3. SMDK, 2019; 16)

Çok Çalışkan Olmalıyız adlı şarkı, "vatan ve ulus sevgisi" ne dikkat çeker.

"Her iş zordur bilmeliyiz,
Güçlükleri yenmeliyiz.
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız." (3. SMDK, 2019; 64)

Orman adlı şarkı ile yine "doğa sevgisi" vurgulanır.

"Kestane, gürgen, palamut,
Altı yaprak, üstü bulut.
Gel sen burda, derdi unut!
Orman ne güzel, ne güzel...

Dallar kol kola görünür,
Yaprak, yaprağa sürünür.
Kışın karlara bürünür,
Orman ne güzel, ne güzel..." (3. SMDK, 2019; 68)

Atatürk'üm Ölmedi adlı şarkıda "Atatürk sevgisi" ele alınmıştır.

Atatürk'üm ölmedi,
Fikirleri yaşıyor.
Savaşta ve barışta,
Her güçlüğü aşıyor.
Ölmedi, ölmedi,
Atatürk'üm ölmedi. (3. SMDK, 2019; 74)

Okula Başladık adlı şarkıda "okul sevgisi" ne dikkat çekilmiştir.

"Okulu sevdiren heya yaşamı sevdiren.
Derslerimiz çok güzel çalışmak güzel.
Derslerimiz pek güzel çalışmak güzel,
Okulu sevdiren heya yaşamı sevdiren." (1. SMDK, 2019; 51)

Okula Başladık adlı şarkı 2. Sınıf müzik dersi kitabında da yer almıştır.

"Okula başladık heya,
Okula başladık.
Okula başladık heya,
Okula başladık.
Sevgili öğretmenim günaydın size.
Sevgili kardeşlerim günaydın size.
Okula başladık heya." (3. SMDK, 2019; 50)

Canımsın Öğretmenim adlı şarkıda "öğretmen sevgisi"nden bahsedilir.

"Öğretmen bilgi demek, öğretmen sevgi demek
Kelimelere sığmaz bize verdiğin emek" (2. SMDK, 2019; 34)

On Kasım adlı şarkıda geçen dizelerde ise Atatürk'ün asla unutulmayacağı kalbimizdeki "sevgi"yle yaşamaya devam ettiği vurgulanmaktadır.

"Yüzyıllar geçse bile

Atam kalbimizdesin" (2. SMDK, 2019; 82)

17. Sorumluluk

Hökelekli (2013: 57), sorumluluk değerini "Sorumluluk, kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesini, yükümlülüklerini yerine getirmesini, toplumsal sürece katılmasını, acılarını dindirmeye çalışmasını ve daha iyi bir dünya için çaba harcamasını içeren bir erdemdir." anlamıyla açıklamaktadır. Bu bağlamda sorumluluk sahibi kişilerin kendine güvenen, çevresindekilere yardımcı, fikir üreten, görevlerini iyi bilen kimseler oldukları söylenebilir. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda geçen "sorumluluk" değerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Keloğlan Türküsi adlı şarkıda ninesi Keloğlan'ı görevini yapma konusunda uyarmaktadır.

"Keloğlanım, kel oğlum, keleş oğlum haydi,
Dere tepe aş gel, eşeğini bul gel." (4. SMDK, 2019; 48)

Çok Çalışkan Olmalıyız adlı şarkıda "sorumluluklarımız" üzerinde durulmuştur.

"Çok çalışkan olmalıyız,
Çok çalışkan olmalıyız.
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız.

Tembel tembel durmamalı,
Günler hiç boş kalmamalı,
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız.

Her iş zordur bilmeliyiz,
Güçlükleri yenmeliyiz.
Bu ulus için, bu vatan için,
Çok çalışkan olmalıyız." (3. SMDK, 2019; 64)

18. Tutumlu olma

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) tutumlu sözcüğü şöyle tanımlanır: "Aşırı harcamalardan kaçınan, idareli, muktesit." Dolayısıyla tutumlu olmak, cimriliğe kaçmadan itinalı harcamalar yapmaktır. Söz konusu çocuk şarkılarında tutumlu olmanın faydalarına ve sonuçlarına değinildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda yer alan "tutumlu olma"ya ilişkin tespitler şöyle sıralanabilir:

Yerli Malı adlı şarkıda tasarruf vurgusu yapılır.

"Çalışıp kazanmalı
Kazanıp kalkınmalı
Mutlu gelecek için
Tasarruflu olmalı" (2. SMDK, 2019; 86)

Geri Dönüşüm adlı şarkıda atıkların değeri üzerinde durulur.

"Atıkları atma çöp kutusuna.
Biriktir onları çöp kutusunda.
Kâğıdı al plastiği al.
Yap çalgını, çalmaya dal.
Değerlensin atıklar.
Geri dönüşümle.

Sağlıklı bir gelecek ellerimizde.” (2. SMDK, 2019; 92)

19. Vefâ

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2020) vefâ, “Sevgiyi sürdürme, sevgi, dostluk bağlılığı.” anlamıyla açıklanır. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda geçen “vefâ” değerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sevgi Dolu Atam adlı şarkıda Atatürk’ün asla unutulmayacağı mesajı verilir.

“Sevgi dolu Ata’m,
Özlemle anıyoruz.
Bu vatan emanetin,
İzinden yürüyoruz.
Bir güneş oldun,
Samsun’dan doğdun.
Hiç sönmeyecek,
Bir ışık tuttun.
Bir güneş oldun,
Samsun’dan doğdun.
Başöğretmenim,
Sevgi dolu Ata’m.” (4. SMDK, 2019; 75)

23 Nisan adlı şarkıda Atatürk anılır, 23 Nisan’ın çocuklara Atatürk tarafından armağan edildiği vurgulanır.

“Yirmi üç nisan, yirmi üç nisan...
Atatürk’ten armağan yirmi üç nisan...
Bugün Meclis kuruldu,
Düşman yurttan kovuldu.
Yirmi üç nisan bize,
Çocuk bayramı oldu. (3. SMDK, 2019; 67)

Atam adlı şarkıda Atatürk’ün ülkemize katkılarından söz edilmekte, Türk milletinin söz konusu fedakârlıkları asla unutulmayacağı ifade edilmektedir.

“Uyan Atam, uyan da gör bizleri bizleri!
Gör ki nasıl gütmekteyiz, izleri izleri!
Gider ulus kesilse de dizleri dizleri.
Uyu Atam, rahat uyu, kabrinde kabrinde!” (3. SMDK, 2019; 73)

Atatürk’üm Ölmedi adlı şarkıda Atatürk’ün fikirlerinin günümüzde yaşamaya devam ettiğinden bahsedilmiştir.

“Atatürk’üm ölmedi,
Fikirleri yaşıyor.
Savaşta ve barışta,
Her güçlüğü aşıyor.
Ölmedi, ölmedi,
Atatürk’üm ölmedi.” (3. SMDK, 2019; 74)

On Kasım adlı şarkıda ise Atatürk’ün asla unutulmayacağı vurgulanmaktadır.

“Yüzyıllar geçse bile
Atam kalbimizdesin” (2. SMDK, 2019; 82)

20. Yardımseverlik

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2020) yardımseverlik, "hayırseverlik" şeklinde karşılık bulur. Yardımseverliği birçok değerın merkezine yerleştirmek mümkündür. Zira yardımın makbul olanı; cömertlikle, kalp kırmadan, sevgiyle, saygıyla, vefâyla, tevazuyla, empatiyle yapılandır. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda "yardımlaşma"ya ilişkin tespitlere ulaşılmıştır. *Kızılay* adlı şarkıda bir yandan *Kızılay*'ın yardım kurumu olduğu anlatılırken diğer yandan yardımlaşmanın önemine dikkat çekilmiştir.

"Acı günde bizlere yardım edersin.

Yoksula aş, hastaya ilaç verirsin.

Yuvasız kalanlara kucak açarsın.

Çok severiz biz seni, inan *Kızılay*." (2. SMDK, 2019; 83)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2019/2020 eğitim öğretim yılında ilkokul müzik dersi kitaplarında yer alan çocuk şarkılarındaki değerler tespit edilmiş ve şarkıların değerler eğitimi bakımından önemine dikkat çekilmiştir. İnceleme sonunda; "affedicilik", "arkadaşlık", "barış ve huzurdan yana olma", "cesaret", "çalışkanlık", "dayanışma", "dürüstlük", "hüner sahibi olma", "ilim irfan sahibi olma", "merhamet", "misafirperverlik", "öğüt verme", "özgürlük", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "tutumlu olma", "vefâ", "yardımseverlik" olmak üzere toplam 20 değer tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında tespit edilen değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı ise şöyledir: 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı" 14 değer, "3. Sınıf Müzik Ders Kitabı" 8 değer, "2. Sınıf Müzik Ders Kitabı" 11 değer ve "1. Sınıf Müzik Ders Kitabı" 6 değer içermektedir.

Müzik, çocuğun hayatını birçok yönden etkiler ve geliştirir. Söz gelimi çocuk, şarkı söylerken kelimelerin söyleyişini, dilin inceliklerini öğrenir. Diğer yandan çocuğun arkadaşları ile söylediği şarkılar onun sosyal duygusal beceriler geliştirmesine katkı sağlar. Genellikle çocuk şarkıları, ritim ve dans eşliğinde söylenir. Böylece çocuğun bedensel ve psikomotor gelişimi olumlu yönde etkilenir. Ayrıca çocuk, ilgi ve seviyesine uygun şarkılar ile değerlerini ve kültürel mirasını öğrenir. Bu sayede müzik millî ve evrensel değerlerin korunmasını gelecek nesillere aktarılmasını sağlar. Çalışma kapsamında incelenen şarkıların söz konusu beklentilere cevap verdiği düşünülmektedir. Ancak müzik öğretmenleri bu hassasiyetlere sahip olmalı ve öğrencilerine bunları öğretmelidir.

Alanyazın tarandığında değerler eğitimi çalışmalarının daha çok hikâye ve romanların incelenmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle yazarların çocuklar için kaleme aldığı kitaplar araştırmaların konusunu oluşturmuştur. Fakat müzik ders kitaplarında yer alan çocuk şarkıları, eğitim-öğretim sürecinde çocukların en çok karşılaştığı ürünlerdendir. MEB tarafından belirlenmiş programlara göre hazırlanmış ders kitaplarındaki şarkıların değer aktarımı açısından incelenmesi, programlarda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma, hazırlanacak yeni kitaplara da mevcut durumu görme imkânı sağlayacaktır.

Çalışma kapsamında tespit edilen değerlerin, çocukların yaşamında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Örneğin ilim irfan sahibi ve manevî bakımdan güçlü bir altyapıya sahip aileler, birlik beraberliğin getirdiği güven ile toplumda güçlü dururlar. Böylece sevgi dolu örnek bir ailede yaşamının yanı sıra değerleri geçmişten geleceğe taşıyan bir köprü olurlar. Diğer yandan çocuk, günün en verimli saatlerini okulda geçirir. Dolayısıyla bu zaman dilimi onun kişilik gelişimi için önemlidir. "Arkadaşlık", "dayanışma", "yardımseverlik" gibi değerleri kazanmış çocuklar okul kültürüne daha kolay uyum sağlar. Küçük yaşlardan itibaren benimsenen değerler bireyin gelecekteki iş hayatını da etkiler. Zira çalışmada tespit edilen değerler, toplumun ihtiyaç duyduğu millî ve insani değerleri

kapsamaktadır. Bu nedenle temelinde “dürüstlük”, “sorumluluk”, “çalışkanlık”, gibi değerleri barındıran çocuk şarkılarından değerler eğitiminde faydalanılması isabetli olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında kök değerler yer almaktadır. Bu değerler şöyle sıralanabilir: “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik”. Çalışma kapsamında incelenen şarkılarda sadece “adalet” değerine ulaşılammıştır. “Öz denetim” değeri ise “öğüt verme” değeri içinde dolaylı olarak yer almaktadır. Söz gelimi temizliğine dikkat eden sorumluluk sahibi bir öğrencinin öz denetim becerisine de sahip olması beklenir. Ayrıca programda kök değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı ifade edilmektedir. Bu noktada incelenen şarkılarda tespit edilen değerlerin birbirini tamamladığı ifade edilebilir. Nitekim hoşgörüsüz birinden merhamet beklenmez, adaletli olmayan birine de güven duyulmaz.

Müzik eğitimi öğrencilere zevk vermeli, onların sanatsal becerilerini geliştirerek çocuklara değerleri aktarabilmelidir. Bu nedenle şarkılar bir yandan değerleri içermeli bir yandan da ahenk ve ritimle öğrencileri canlı tutabilmelidir. Zira ritim ve ahenk, konunun daha iyi anlaşılmasını, dersin daha mutlu işlenmesini sağlar. Böylece şarkının ezgisi ve sözleri çocukların zihnine yerleşir. Çocuğun kolay öğrenmesine katkı sağlayan çocuk şarkıları değerler eğitimi noktasında önemli bir fırsattır. Bu sebeple müzik dersini sadece eğlence aracı olarak görmek doğru değildir. Öğretmenler, iyi seçilmiş şarkılarla gerçekleştirilecek plânlı bir müzik eğitiminin önemli olduğunu vurgular. Dolayısıyla eğitimciler, öğretilen şarkıların hem mutlu hem de millî ve insani değerleri benimsemiş geleceklerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşüncesindedirler.

Değerler eğitimi ilk ailede başlar, ilk öğretmenlerin de ebeveynler olduğu söylenebilir. Aile büyükleri, hâl ve hareketleri ile çocuklara örnek olurlar. Dolayısıyla değer aktarımında ebeveynler ön plâna çıkar. Çünkü çocuk, büyüklerini rol model alma eğilimindedir. Çocuğun okula başlaması ile değer eğitimi bitmiş olmaz. Aksine okul-aile işbirliği ile daha başarılı sonuçlara varılabilir. Çalışma kapsamında incelenen şarkıların büyük bir kısmının ses kaydına internet aracılığı ile ulaşılabilir. Değerler eğitiminde tamamlayıcı bir malzeme olarak şarkılardan, aile ve okul dayanışması ile yararlanılabilir. Ancak ailelerin genellikle ana dersler olarak nitelendirilen Türkçe ve Matematik gibi dersleri önemsedikleri bilinmektedir. Oysa öğretmenler, müziğin temel dersleri olumlu etkilediğini ailelere açıklamalıdır. Dolayısıyla, değerler eğitimi çalışmalarında aile-okul koordineli bir şekilde çalışmalı, çocuğun ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak millî ve insani değerleri onlara kazandırmalıdır.

Her şarkı çocuklar için uygun değildir. Zira çocukların kendilerine has duyuları, biliş düzeyleri ve dünyaları vardır. Dolayısıyla çocuklarla ilgili konularda onların gelişim dönemleri ve yaşları göz önünde bulundurulur. Bu noktada çocuklar için hazırlanan çocuk şarkılarının çocuğa göre olması beklenmektedir. Çalışma kapsamında incelenen çocuk şarkılarının çocuklar açısından uygun olduğu düşünülmektedir. Nitekim şarkılar kısa, kolay ve tekrarlı ezgilerden oluşmuştur. Şarkı sözleri çocukların düzeyine göredir. Şarkılarda taklit ve betimlemelere yer verilmiştir. Şarkılar hem ünitelere hem de günlük hayata uygundur. Şarkılar, öğretim programında yer alan amaç ve hedeflere göre hazırlanmıştır. Ancak çocuklar, doğrudan kendilerine verilen öğütlerden hoşlanmazlar. İncelenen şarkılarda çok sayıda nasihat veren bölümler vardır. İletiler, kahramanlar ve olaylar üzerinden aktarılmalıdır. Söz gelimi nasihat veren kahramanlar, aynı zamanda yaşantılarıyla da örnek olmalıdır.

Çalışma kapsamında yapılan inceleme neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir.

1. Çocuklar için yazılan şarkılar, onların yaş, gelişim, ilgi, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerine hitap etmelidir. İncelenen şarkıların dil, anlatım, konu, tema vs. açısından 6-10 yaş aralığı için uygun olduğu söylenebilir. Söz konusu şarkılar bu yaş grubu için tavsiye edilebilir.

2. İncelenen şarkılar, çocuklara değer aktarımı konusunda zengin örnekler içermektedir. Bu sebeple söz konusu şarkılardan değerler eğitiminde yararlanılması isabetli olacaktır.
3. İncelenen çocuk şarkıları sıklıkla millî değerlere yönelik mesajlar vermektedir. Dolayısıyla bu eserler, vatan ve millet sevgisini aşlamak için çocuklara önerilebilir.
4. Çocuklar, doğrudan kendilerine verilen öğütlerden hoşlanmazlar. İncelenen şarkılarda çok sayıda nasihat veren bölümler vardır. İletiler, kahramanlar ve olaylar üzerinden aktarılmalıdır. Söz gelimi nasihat veren kahramanlar, aynı zamanda yaşantılarıyla da örnek olmalıdır.
5. İncelenen çocuk şarkıları değer çeşitliliğiyle de dikkat çekmektedir. Değerler eğitiminde önemli rol oynayan bu şarkılar, anne baba ve öğretmenler tarafından çocuklara rahatlıkla önerilebilir.
6. Öğretmenler ve velilere çocuk şarkıları ve değerler eğitimi hakkında seminerler verilmelidir.
7. Çocuk şarkılarının eğlendirici ve öğretici özellikleri vardır. Buna rağmen değerler eğitimi bağlamında çocuk şarkıları konusunda yapılan çalışmalar çok azdır. Bu nedenle çocuklar tarafından sevilen çocuk şarkılarına yönelik akademik çalışmaların yapılması isabetli olacaktır.
8. Müzik derslerinde kullanılmak üzere çocuklara zevk veren, onların sanatsal becerilerini geliştirerek değerleri aktarabilen çocuklara yönelik güncel şarkılar üretilmeye devam edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Bayram, Y. (2015). *Divan şüirleriyle değerler eğitimi*. Samsun: İkadım Belediyesi Yayınları.
- Comte-Sponville, A. (2012). *Büyük erdemler risalesi*. Işık Ergüden (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlâk pusulası ahlâk ve değerler eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Diaz, C. (2009). *Değerler eğitiminde on anahtar sözcük*. Barış Yıldırım (çev.). İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Erikson, E. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insanî değerler*. İstanbul: DEM Yayınları.
- İlkokul 1. Sınıf Müzik Ders Kitabı*, (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İlkokul 2. Sınıf Müzik Ders Kitabı*, (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İlkokul 3. Sınıf Müzik Ders Kitabı*, (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İlkokul 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı*, (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Janki, D. (2005). *İnsani değerler*. Bülent Özsoy (çev.). İstanbul: Okyanus Yayıncılık ve Yapımcılık LTD Şti.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *İlkokul Müzik Dersi (1, 2, 3, 4. sınıflar) Öğretim Programı*.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- İnternet Erişim: www.tdk.gov.tr.

Children's Songs In Textbooks Of Music Lesson In Terms Of Values Education

Extended Abstract:

In this study, children's songs in primary school Music lesson textbooks of 1st-4th grade approved by the Ministry of National Education, the Ministry of education and the Board of Education in 2019/2020 academic year were examined in terms of values education, by determining the values in those songs, attention was paid to the importance of song texts in terms of values education. Total 60 children's songs in the Music lesson textbooks were examined based on the document scanning model, which is one of the qualitative research approaches. Song texts in the aforementioned books were scanned and values are classified by plugging, messages have been removed and related determinations and evaluations were made. In addition, 2019 curriculum of all courses (Life Sciences, Turkish Language, Mathematics, Visual Arts, Music, English Language, Physical Education and Game, Religion, Culture and Moral Knowledge, Social Studies, Science), except for the music curriculum in primary school were examined in terms of the values that the student should gain.

At the end of the examination total, 20 values including the "forgiveness", "friendship", "being in a favour of peace and tranquillity", "courage", "diligence", "solidarity", "honesty", "having skills", "having knowledge", "mercy", "hospitality", "advice giving", "liberty", "patience", "respect", "love", "responsibility", "being frugal", "fidelity", "helpfulness" were determined.

Music effects and improves the child's life in many ways. For example, while singing the child learns the spoken words and the subtleties of the language. On the other hand, the songs that the child sings with his/her friends contribute to his/her development of social-emotional skills. Usually, children's songs are sung in company of rhythm and dance. So, the physical and psychomotor development of the child is positively affected. In addition, the child learns his/her values and cultural heritage with songs suitable for his/her interests and levels. Thanks to this, music ensures that national and universal values are preserved and transferred to future generations. The songs examined within the scope of the study are thought to meet these expectations. However, music teachers should have these sensitivities and teach their students.

We considered that the values determined within the scope of the study to play an important role in children's life. For example, families who have lore and knowledge, and have a strong spiritual infrastructure, in the community they stay strong with the trust. So, as well as to living in a loving example family, they become a bridge that carries values from the past to the future. On the other hand, the child spends the most productive hours of the day at school. So, this time frame is important for his/her personality development. Children who have gained values such as "friendship", "solidarity", "helpfulness" adapt to the school culture more easily. Values adopted from an early age also affect an individual's future business life. The values determined in the study cover the national and human values needed by the society. For this reason, it will be appropriate to benefit from children's songs, which include values such as "honesty", "responsibility", "diligence", in values education.

The Ministry of National Education included Root values in the curriculum. We can list these values as "justice", "friendship", "honesty", "self-control", "patience", "respect", "love", "responsibility", "patriotism", "helpfulness". The songs analyzed within the scope of the study, only the "justice" value could not be reached. The value of "self-control" is indirectly included in the value of "giving advice". For example, from responsible student who pays attention to cleanliness we expect to have self-control skills. Moreover, it is stated in the program that the root values will come to life in the teaching and learning process by dealing with themselves, both with the associated sub-values and with other root values. At this point, it can be stated that the values determined in the songs examined complement each other. Thus, we can't expect mercy from someone who is intolerant, and someone who is not just is not trusted.

Music education should give pleasure to students, develop their artistic skills, and to transfer values to children. For this reason, songs should contain values on one hand and the other hand keep students alive with harmony and rhythm. Because rhythm and harmony provide a better understanding of the subject and it helps to do the lesson happier. In this way the melody and lyrics of the song settle in the mind of the children. Children's songs, which contribute to the child's easy learning, are an important opportunity in terms of value education. For this reason, it is not correct to see the music lesson only as an entertainment tool. Teachers should emphasize to their students that a planned music education with well-chosen songs is important. Therefore, educators should be in the idea that the songs which they will taught will contribute to the cultivation of futures that have adopted happy and national and human values.

Value education is not finished when the child starts school. Rather, more successful results can be achieved with a school-family corporation. The audio recording of most of the songs examined within the scope of the study can be accessed via the internet. As a complementary material in values education, songs can be used with family and school solidarity. However, it is known that the families are concerned about the courses such as Turkish and Mathematics, which are generally considered as main courses. Whereas, teachers should explain to families that music affects basic lessons positively. Therefore, in values education studies, family-school should work in a coordinated manner and consider the national and human values by considering the needs of the child.

Children have their unique feelings, cognition levels, and worlds. Because of this every song isn't suitable for them. Therefore, children developmental periods, and ages should take into consideration in issues related to them. At this point, children's songs prepared for children are expected to be according to the child. It is considered that the children's songs examined within the scope of the study are suitable for children. Thus, the songs consist of short, easy, and repetitive tunes. Lyrics are based on the children's level. Imitations and descriptions are included in the songs. Songs are suitable for both units and daily life. The songs were prepared according to the aims and goals in the curriculum. However, children don't like the advice given directly to them. There are many advice sections in the songs reviewed. Messages must be transmitted through heroes and events. For example, heroes who give advice should also be exemplary with their lives. As a result of the examination made within the scope of the study, the following suggestions can be given.

1. Songs written for children should address their age, development, interest, needs, emotions and thoughts. It can be said that the examined songs in terms of language, expression, subject, theme, and ext. are suitable for the age range of 6-10. The aforementioned songs can be recommended for this age group.
2. The songs reviewed contain rich examples in value transfer to children. For this reason, it would be appropriate to use these songs in values education.
3. The examined children's songs often give messages about national value. Therefore, these works can be recommended to children to instill love for the homeland and the nation.
4. Children don't like advices given to them directly. There are many advice sections in the songs reviewed. Messages must be transmitted through heroes and events. For example, heroes who give advice should also be exemplary with their lives.
5. The studied children's songs also attract attention with their diversity of values. These songs, which play an important role in values education, can be recommended to parents and children by teachers.
6. Seminars should be given to teachers and parents about children's songs and value education.
7. Children's songs have entertaining and instructive features. Despite this, there are very few studies on children's songs in context of value education. For this reason, it will be appropriate to conduct academic studies for children's songs loved by children.

8. Current songs should continue to be produced for children who enjoy children for use in music lessons, who can develop their artistic skills and transfer values.
9. Music lessons teachers should teach their lessons in sense that the songs have to be taught for contributing to the cultivation of futures that are happy, savvy and able to adopt national and human values.
10. Textbook authors should choose songs that give pleasure to children, contribute to their national and universal values, as well as improving their artistic skills.

Key Words: *Values education, children's songs, music education, education of Turkish language.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.764913

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 179-201

Çokkültürlü Eğitim Ortamlarına Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini Hazırlamak: Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri*

Yıldray KARADAĞ¹ Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN²

Makalenin Geliş Tarihi: 06.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 07.11.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya 591 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Analiz için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri ile Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü deneyim ve özyeterliğe, yüksek düzeyde çokkültürlü tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve aile ile yaşanan yerin niteliği değişkenlerine göre; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre; çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin ise kardeş sayısı ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde çokkültürlü deneyim ve özyeterliklerinin geliştirilmesi adına yürütülen çabaların artırılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü eğitim, Çokkültürlü yeterlik, Öğretmen yeterlikleri, Sosyal bilgiler.

GİRİŞ

Çokkültürlülük ırk, etnik yapı, dil, din, sosyal sınıf, eğitim, cinsiyet, yaş ve diğer kültürel farklılıklar (American Psychological Association [APA], 2002) temelinde birlik idealine dayanan bir kavramdır ve bir toplumdaki farklılıkları önyargısız biçimde kabul etmeyi ve tüm kültür ve farklılıkların uyum ve huzur içinde yaşamasını içermektedir. Çokkültürlülük kavramı başlangıçta farklı etnik ve kültürel kökenlere sahip bireylerin ve toplulukların kendilerine özgü kimliklerini korumaları ve yaşatmalarını desteklemek amacıyla ortaya çıkmıştır (Vatandaş, 2002). Ancak yaşanan toplumsal değişimler sonucunda sadece kültürle ilgili öğeleri değil, bireylerin kişisel kimliğini oluşturan tüm farklı unsurları da içine almıştır (Salgur ve Gürsoy, 2015). Çokkültürlülük fikrinin toplumdaki tüm bireyler tarafından

* Bu çalışma, Yıldray KARADAĞ'ın Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yildray.karadag@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0336-7815

² Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, donduoazdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0784-2206

Karadağ, Y. & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201. DOI: 10.7822/omuefd.764913

kabulünde eğitim en önemli araçlardan biridir. Öte yandan eğitim ortamları da çoğu zaman toplumun birer küçük örneği olduğundan çokkültürlü özellikler gösterir. Bu durum çokkültürlü eğitim kavramını da beraberinde getirmiştir. Bir kavram olarak ele alındığında yaygın olarak çoğulcu eğitim anlayışını tanımlamak (Jay ve Jones, 2005) için kullanılan çokkültürlü eğitim temel olarak cinsiyet, dil, sosyal sınıf, ırk, etnik veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit fırsatlar verilmesini (Banks, 2015) içermektedir. Bir başka bakış açısıyla çokkültürlü eğitim özgürlük, hak, eşitlik, adalet ve insan onuru üzerine inşa edilen (Grant, 1994; National Association of Multicultural Education [NAME], 2018) ve kültürel çeşitliliğin önemini vurgulayan felsefi (Gay, 1994; Grant, 1994; Jay ve Jones, 2005) bir kavram olarak da görülür. Çokkültürlü eğitim öğrencilere farklı kültürlere yönelik bakış açıları kazandırarak kendi kültürlerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur. Çünkü insanlar farklılıklarla karşılaştıkça kendi kültürel yönlerini daha iyi anlar. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim bireylerin kendi kültürlerinin bakış açılarından bakabilmelerini, bireyin kendini tanımasını ve daha iyi anlamasını sağlayabilir (Banks, 2015).

Çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklardan en önemlisi belki de hızla değişen ve içerisinde birçok farklılığı barındıran toplum yapısına uyum içinde olma gerekliliğidir. Öğretmenler sadece eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil aynı zamanda farklı kültürel, dilsel veya ulusal kökenlerden olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilen ve onlara iyi eğitim veren, öğrencilerine ve topluma karşı örnek olan bireylerdir. Aynı zamanda öğrencilerinin farklı özgeçmişe sahip kişilerle iletişim ve ilişki kurabilmesi için empati, iletişim, eleştirel düşünme gibi becerilerini ve çeşitliliğe karşı tutumlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle kültürel duyarlı pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyaç artmakta (Gollnick ve Chinn, 2002; Akt: Richards, Brown ve Forde, 2007; Keengwe, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) ve bu yaklaşımlar çerçevesinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dönük yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri alan yazında genellikle bilgi, beceri, tutum/inanç, farkındalık ve deneyim vb. alt kategoriler çerçevesinde incelenmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Grant, 1977; Guyton ve Wesche, 2005; Sinagatullin, 2003; Sue ve diğ., 1982; Sue, Arrendo ve Mcdavis, 1992). Bu kapsamda öğretmenler çokkültürlü bilgi ve farkındalığa sahip olmalıdır. Yani çokkültürlü bir ortamda görev yapan öğretmenlerin çeşitliliğin az olduğu ortamlarda görev yapan öğretmenlere göre konu alan bilgisini genişletmesi, küresel bilgilerini yenilemesi ve bilgiyi elde etmek için sürekli çaba içerisinde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin kendi kültürel geçmişi yanında, farklı kültürleri de tanınması, sınıfında bulunan öğrencilerin ve insanlığın çeşitliliği hakkında daha fazla bilgi kazanması, bu bilgiyi özümsemesi ve işlemesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerine okul içinde ve dışında eşit fırsatlar sunabilmek için bu bilgiyi kullanabilmelidir. Öte yandan öğretmenler farklılıkları saygıyı ve sınıftaki çeşitliliği kabullenmeyi içeren olumlu çokkültürlü tutum ve bakış açısına sahip olmalıdır. Bu kapsamda öğretmenler öğrenci çeşitliliğini sadece irksal, etnik ve dil farklılıkları olarak değil aynı zamanda sosyal, politik ve ekonomik etkenler, toplumsal cinsiyet yönelimleri ve yaş değişkenleri olarak da anlamalıdır. Okul reform hareketleri için ise bu düzenlemelerin önemini anlamalı, tüm sınıf ve okul kültürünün ihtiyaç duyduğu gereksinimleri fark etmelidir (Gay, 2000; Grant, 1977; Keengwe, 2010; Sinagatullin, 2003; Sue ve diğ., 1982; Sue, Arrendo ve Mcdavis, 1992).

Kültürel olarak farklı sınıf ortamlarında her öğrencinin kendine has güçlü yanları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri ve eğitim ortamına getirdiği zorluklar vardır. Bu nedenle daha önceden farklı öğrencilerle çalışan, toplumdaki çeşitliliklerle ilgili deneyimlere sahip öğretmenler çokkültürlü sınıf ve okul ortamlarında öğretimi tasarlamada, uygun öğretim yöntemleri kullanmada ve öğrencilerin kültürel özelliklerini, bakış açılarını ve deneyimlerini fark etmede büyük bir avantaja sahiptir. Bu öğretmenler, öğrencilerin teorik ve kavramsal kafa karışıklıkları, eksikleri ve istekleri konusunda daha duyarlı ve etkin çözüm bulabilen bireylerdir (Gay, 2000; Grant, 1977; Keengwe, 2010; Sinagatullin, 2003;

Sue ve diğ., 1982; Sue ve diğerleri, 1992). Son olarak öğretmenler aldıkları eğitim sonucunda çokkültürlü eğitime dönük bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de geliştirmeli ve mesleğe uygun davranış değişiklikleri kazanmalıdır. Bu kazanımların sonucunda neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmeli, kültürel ve dilsel güçlükleri temel alan ve öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklara yönelik öğretim yöntemleri kullanmalı, bunun yanı sıra kültürel farklılıklara saygı gösterecek demokratik öğrenme ortamlarını da oluşturmalıdır (Banks, 1991; Akt: Taylor ve Quintana, 2003; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Öğretmenler öğrenme ortamları düzenlerken iş birlikçi öğrenme yöntemleri kullanmalı, heterojen gruplar oluşturmalı, grup üyelerini ortak bir amaç etrafında birleştirmelidir. Bu yönde çalışan öğretmenler, öğrencilerinin kendi kültürleri dışındaki bireylere saygı duymalarını, önyargısız yaklaşmayı ve farklılıkları toplumda kültürel olarak zenginlik olarak görmelerini sağlayabilir (Cırık, 2008). Öğretmenlerin kültürel olarak farklı gelişim özelliklerine, bilgiye ve beceriye sahip olan öğrencilerin varlığını göz ardı etmesi ise öğrenci başarısızlığına ve sınıf içerisinde çatışmalara neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürel olarak yetkin bir uzmanda gereken bilgileri, becerileri ve tutumları edinmesi (Keengwe, 2010) ve öğretmenler yetiştirilmesi sırasında söz konusu yeterliklerin öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir.

2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik yeterlikleri incelendiğinde de çağın gerekliliklerine uygun olarak farklı sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya oldukları çeşitliliğe daha iyi cevap verebilmesi ve kendilerini bu ortamlarda daha iyi hazırlamaları için gereken çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin doğrudan olmasa da vurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alması, öğretim süreçlerini, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak planlaması ve düzenlenmesi, etkili iletişimin hâkim olduğu demokratik öğrenme ortamları oluşturması (MEB, 2017) üzerinde durulmuştur. Öte yandan özellikle doğası gereği sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının ayrıca önemli olduğu söylenebilir. Çünkü temel olarak birbirine bağımlı bir dünyada farklılıklara sahip bireylerin demokratik ortamlarda mantıklı karar veren birer vatandaş olarak yetişmesini sağlamayı amaçlayan (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994) bu ders de toplumu oluşturan çeşitlilikleri ve farklı kültürleri tanıma ve bunlara saygı önemli kazanımlar arasındadır. Ayrıca çokkültürlü eğitimin temellerini oluşturan empati yapma, iş birliği içinde olma, kalıp yargı ve önyargıları fark etme gibi beceriler ile adalet, barış, duyarlılık, saygı, dostluk, yardımseverlik ve eşitlik gibi değerlerin yine sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması öngörülmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri çokkültürlü ortamlarda etkili öğretim yapmaya yönelik yeterlikleri yanında ders içeriğiyle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin özümsemesinde rol oynamaktadırlar. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına çokkültürlü yeterlikler kazandıracak donanıma sahip olması önemlidir. Nitekim dünyada da çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine sahip olacak şekilde yetiştirilmesinin ön plana çıktığı ve çeşitli kuruluşların ve araştırmacıların (Gay, 2000, 2002; Gay ve Howard, 2000; Gorski, 2009; Grant, 1977; Keengwe, 2010; National Council for Accreditation for Teacher Education-NCATE, 2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında bu gerekliliğin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitimindeki altı temel standarttan birini farklı öğrencilerle çalışma deneyimi olarak belirlemiştir (NCATE, 2008). Öte yandan çeşitli araştırmalar (Akçaoğlu, 2017; Locke, 2005; McNeal, 2005; Middleton, 2002; Wasonga ve Piveral, 2004) çokkültürlü eğitime yönelik zenginleştirilmiş programların öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, tutum ve becerilerini içeren yeterliklerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı incelendiğinde son güncellemelerin yapıldığı 2018 yılı öncesinde çokkültürlü eğitime yönelik doğrudan bilgi ve beceri kazandıran içeriğe sahip bir ders

olmamakla birlikte kavramsal olarak çokkültürlü bilgi ve tutumlara temel oluşturabilecek kavramların sosyal bilgilerin doğasından kaynaklı programdaki kimi dersler içerisinde vurgulandığı söylenebilir. Öte yandan 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programı ders içeriklerinde yine bir bütün olarak çokkültürlü eğitime dönük yapılandırılmış bir ders olmadığı görülmektedir. Ancak alan eğitimine yönelik seçmeli bir ders olan “Küreselleşme ve Eğitim” içerisinde çoğulculuk ve çok kültürlülük kavramları, bunların sosyal bilgiler öğretimindeki yeri ile çok kültürlü eğitim uygulamaları; bir alan eğitimi zorunlu dersi olan “Karakter ve Değer Eğitimi” içerisinde ise modern ve çokkültürlü toplumlarda eğitim konusu yer almaktadır. Ayrıca tüm öğretmenlik alanlarına dönük genel kültür seçmeli derslerinden biri olan “Kültür ve Dil” içerisinde de küreselleşme, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları yer almaktadır. Öte yandan çokkültürlü eğitim için temel yapı taşları olarak değerlendirilebilecek eşitlik, özgürlük, insan hakları, kültürel çeşitlilik gibi kavramlar sosyal bilgilerin doğasını oluşturan amaçlar kapsamında “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi”, “Vatandaşlık Bilgisi” ile “Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları” gibi alan eğitimi derslerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada programın yeterliliğine ilişkin bir öngörü oluşturabilmek ve gelecekteki olası çokkültürlü sınıf ortamlarında görev alacak olan ve öğrencilere kültürel farklılıklara yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazandırması beklenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarına hazır olup olmadığını belirlemek önem taşımaktadır.

Yurtdışındaki alanyazın incelendiğinde pek çok ülkede öğretmen ve öğretmen adaylarının genel olarak çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini, algılarını, deneyimlerini, tutum ve yeterlikleri inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Espinosa, 2014; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders ve Kunter, 2015; Patterson Rivera, 2014; Roh, 2015; Sauter, 2013; Strickland, 2018). Öte yandan özellikle son on yıldır ülkemizde de güncel gelişmelere paralel biçimde çokkültürlülük hakkındaki araştırmalara ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda hem farklı alanlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının (Alanay, 2015; Ateş, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Kaya, 2014) hem de bu araştırma örneklemini ile benzer olarak sosyal bilgiler eğitimi uzmanlarının (Gholzadeh Avval, 2018), sosyal bilgiler öğretmenlerinin (Aslan, 2017; Ateş, 2017) ve öğretmen adaylarının (Demirsoy, 2013) çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ve algılarını inceleyen araştırmalar mevcuttur. Çokkültürlü yeterlikler kapsamında ise yine farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik bilgilerini (Kaya, 2014), deneyimlerini (Karakaş ve Erbaş, 2018) ve tutumlarını (Çekin, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015; Özdemir, 2018; Özdemir ve Dil, 2013; Polat, 2012) inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca çokkültürlülük bağlamında daha spesifik biçimde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Durmuş ve Baş, 2016) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin mülteci öğrencilere (Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Çelik, 2019) göçmen sorununa (Keçeci, 2019) ve Suriyeli sığınmacılara ilişkin (Topkaya ve Akdağ, 2016) yönelik görüşlerini inceleyen araştırmalar yanında sosyal bilgiler öğretim programlarını çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim (Akhan ve Yalçın, 2014; Beldağ ve Teymur, 2018; Coşkun Keskin, Keskin ve Taş, 2019; Keskin ve Yaman, 2014) ile ötekileştirme olgusu (Kocadağ, 2019) açısından inceleyen, yine sosyal bilgiler ders kitaplarını da cinsiyet ayrımcılığı (Demirel, 2010) açısından değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır. Son olarak bu araştırma problemi bağlamında öğretmen ve öğretmen adaylarının bir bütün olarak çokkültürlü yeterliklerini (Akın, 2016; Arsal, Mumcu Arsal ve Akcaoğlu, 2017; Bulut ve Başbay, 2014; Çiftçi, 2015; Çoban ve diğerleri, 2010; Demir ve Başarır, 2013; Özdemir, 2018; Pehlivan, 2014; Polat, 2013; Yüksel, 2018) inceleyen kimi araştırmalar bulunmaktadır. Nicel yaklaşımların benimsendiği bu araştırmalarda daha sınırlı bir çalışma evreninde farklı branşların bir arada incelenmesi tercih edilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan ise tek çalışmaya rastlanmıştır. Ünlü ve Örtten (2013) tarafından yapılan ve nitel yaklaşımla yapılan bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algıları bağlamında çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve tutumlarına dair sonuçlar ortaya konmuştur. Öğretmenlerin deneyimleri ve çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretimi düzenlemeye dönük becerilerini içeren yeterliklerine ise yer verilmemiştir.

Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerini belirleyen araştırmaların sınırlı olduğu ve bu araştırmayı alanyazındaki bu boşluğu gidermeye katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan bu araştırma yukarıda da söz edildiği gibi gelecekteki olası çokkültürlü sınıf ortamlarında görev yapacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarına hazır olup olmadığını belirlemek açısından da önemlidir. Ayrıca araştırma ileride farklı örneklem grupları veya farklı araştırma yöntemleri ile yapılacak çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalara örnek teşkil edebilecek olması; eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitime yönelik kazandırdığı bilgi, beceri ve yeterliklerin bir yansımasını ifade etmesi; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim açısından yetersiz olduğu noktaların belirlenmesi açısından bir dayanak oluşturması ve ileride öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelere katkı sağlayabilecek olması bakımından önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri cinsiyet, yaş, akademik başarı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da bilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği görece diğer araştırmalara oranla daha büyük örneklem üzerinde çalışma imkânı sunan nicel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öte yandan bu model geçmişte ya da halen var olan bir durumu, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası göstermeden kendi içerisinde olduğu gibi tanımlamayı içerir (Karasar, 2015). Bu kapsamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının var olan çokkültürlü yeterliklerini herhangi bir şekilde etkileme olasılık ve çabasından uzak, en uygun biçimde betimleyebilmek, öğretmen adaylarının katılımcı olarak gizliliğini sağlamak ve çok sayıda katılımcıya ulaşarak, ele alınan konunun niceliksel olarak betimlenmesini kolaylaştırmak için tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri incelenerek çokkültürlü eğitim ortamlarına hazır olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmaya tüm derslerini alarak eğitim sürecini tamamlamak üzere olan 4. sınıf öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de öğrenim gören 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Evrenin toplam büyüklüğü yaklaşık 3870 kişiden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından olanaklı olmaması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. 5000 kişilik evreni temsil eden örneklem büyüklüğü %95 güvenle 357 kişi olmalıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Dolayısıyla araştırmaya başlarken en az 357 sosyal bilgiler öğretmen adayına ulaşmak hedeflenmiştir. Örneklem girecek bireyleri belirlemek üzere küme örnekleme stratejisi kullanılmıştır (Erkuş, 2011, 2017). Küme örnekleme ile araştırmacı belirli

sayıda okul seçebilir ve seçilen okullardaki tüm öğrencileri test edebilir (Cohen ve diğ., 2007). Buna göre araştırmacılar her coğrafi bölgeden iki olmak üzere 14 üniversite belirlemiştir. Veri toplama araçları gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra belirtilen üniversitelerde öğrenim gören ve ulaşılabilen öğretmen adaylarına dağıtılmış ve gönüllük ilkesine dayanarak doldurulması sağlanmıştır. 623 öğretmen adayından dönüt alınmış ancak eksik veya içtenlikle yanıtlanmadığına kanaat getirilen 32 ölçme aracı değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmada 591 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ve bu üniversitelerin yer aldığı bölgelere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere ve Bölgelere Göre Dağılımı

Üniversiteler ve Bölgeler	f	%
<i>Akdeniz Bölgesi</i>	76	12.9
Akdeniz Üniversitesi	52	8.8
Süleyman Demirel Üniversitesi	24	4.1
<i>Ege Bölgesi</i>	121	20.5
Pamukkale Üniversitesi	61	10.3
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	60	10.2
<i>Doğu Anadolu Bölgesi</i>	71	12.0
Muş Alparslan Üniversitesi	30	5.1
Kafkas Üniversitesi	41	6.9
<i>Marmara Bölgesi</i>	77	13.0
Marmara Üniversitesi	39	6.6
Yıldız Teknik Üniversitesi	38	6.4
<i>Güney Doğu Anadolu</i>	74	12.5
Dicle Üniversitesi	42	7.1
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	32	5.4
<i>Karadeniz Bölgesi</i>	96	16.2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	60	10.1
19 Mayıs Üniversitesi	36	6.1
<i>İç Anadolu Bölgesi</i>	76	12.9
Anadolu Üniversitesi	29	4.9
Ankara Üniversitesi	47	8.0
Toplam	591	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %53.5’i kadın, %46.5’i erkektir. %35.4’ü 21 ve altı, %29.9’u 22, %17.1’i 23, %12.4’ü ise 24 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların %5.2’i bu soruya yanıt vermemiştir. Genel not ortalamalarına göre öğretmen adaylarının %15.4’ü 2.49 ve altı, %40.3’ü 2.00-2.99 arası ve %44.3’ü 3.00 ve üstü akademik başarı düzeyine sahiptir. %52.8’i 1-3 arası, %29.1’i 4-6 arası, %16.4’ü ise 7 ve üstü kardeşe sahiptir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %1.7’dir. Öğretmen adaylarının annelerinin %26.2’si herhangi bir eğitim kademesinden mezun değilken, %43.3’ü ilkokul mezunu, %15.2’si ortaokul mezunu, %9.1’i lise mezunu ve %5.9’u ise üniversite veya lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların %0.2’si bu soruya cevap vermemiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının %9’unun babası herhangi bir eğitim basamağından mezun olmamıştır. %36.5’in ilkokul mezunu, %18.3’ünün ortaokul mezunu, %20’sinin lise mezunu, %14.7’sinin ise babası üniversite veya lisansüstü eğitim mezunudur. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %1.5’dir. Ailelerinin gelir düzeyi açısından öğretmen adaylarının %21.5’i 1499 TL ve altı, %32.1’i 1500-2499 TL arası, %23.2’si 2500-3499 TL arası, %11’i 3500-4499 TL arası ve %11.3’ü 4500 TL ve üstü gelir grubundadır. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise 0.8’dir. Öğretmen adaylarının %11’i Akdeniz, %12.5’i Ege, 12.4’ü Doğu Anadolu, %21.3’ü Marmara, %20’si Güney Doğu Anadolu, %9.8’i Karadeniz ve %9.6’sı İç Anadolu Bölgesinde yaşamaktadır. Katılımcıların %3.4’ü bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmen adaylarının %21.5’i köyde,

%28.8'i ilçe merkezinde, %21'i il merkezinde ve %28.3'ü büyükşehirde yaşamaktadır. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise %0.5'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, akademik başarı düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenlerine ilişkin sorular; ikinci bölümde ise Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)" yer almıştır.

ÇYÖ öz bildirim dayanan dördümlük likert tipinde hazırlanmış ve 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından ölçeğin dilsel eşdeğerliği incelenmiş, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları deneyim için 0.70, tutum için 0.71 ve özyeterlik için 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri üç boyutta toplanmıştır. Birinci boyut olan "deneyim" farklı insanlarla olan çokkültürlü deneyimler hakkındadır ve 5 maddeden oluşmaktadır. "Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı." ifadesi ilgili maddelere örnek olarak verilebilir. "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Ara sıra", "Sıklıkla" seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. Orijinal ölçekte ve uyarlama çalışmasında bu boyutun çokkültürlü yeterliği puanlama amacıyla oluşturulmadığı ama karşılaştırmalı çalışmalar için bilgi sağlamada kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bu boyuttaki maddelerinde diğer boyutlardaki tüm maddelerle birlikte açıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden geçirilmiş olması ve elde edilecek sonuçların araştırma açısından istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar ortaya koyabileceği düşüncesi nedeniyle araştırmada bu boyuta ilişkin de bir toplam puan alınmıştır. "Tutum" alt boyutu çokkültürlü eğitim ortamlarına yönelik tutumları ifade eden 4 maddeden oluşmaktadır. "Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır." ifadesi ilgili maddelere örnek olarak verilebilir. "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. "Özyeterlik" alt boyutu ise 16 maddeden oluşmakta ve bu maddeler öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda öğretim becerilerine yönelik yeterlikleri hakkındaki inançlarını belirlemeye dönüktür. "Basmakalıp ve/veya önyargılı içerik potansiyeli olan öğretim materyallerini analiz edebilirim." ve "Farklılıkları olan gruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim" ifadeleri ilgili maddelere örnek olarak verilebilir. "Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum", "Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak", "Eğer hazırlanacak olursam bunu oldukça iyi yapabileceğime inanıyorum", "Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça eminim" seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. Ayrıca orijinal ölçek ve uyarlama çalışmasında faktör analizi tabii tutulmayan son bir madde hazırlanarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu araştırmada ilgili soruya, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini belirlemeye hizmet etmediği düşüncesi nedeniyle yer verilmemiştir. Ölçeğin bütününden toplam bir puan alınmamakta, alt boyutlar bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan elde edilen puanların yorumlanmasında araştırmacılar tarafından belirlenen aralıklar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın yapıldığı örneklem grubunda güvenilir verilerin toplanıp toplanmadığının tespiti için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı sırasıyla deneyim için 0.73, tutum için 0.79 ve özyeterlik için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ardından kullanılacak istatistiksel analiz tekniğini belirlemek için toplanan verilerin parametrik istatistiksel tekniklere ilişkin varsayımları karşılama

durumu incelenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik boyutlarındaki puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine bakılmış, ölçekten alınan puanlara ilişkin; çarpıklık ve basıklık katsayıları, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, Q-Q Plot grafiği, kutu-çizgi grafiği incelenmiş ve kolmogorov-simirnov değeri (Büyüköztürk, 2016) hesaplanmıştır. Yapılan incelemeler elde edilen verilerin normal dağılmadığını ve non-parametrik tekniklerin kullanılabilceğini göstermiştir.

Sonuç olarak araştırma amaçları doğrultusunda öncelikle alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçek boyutlarından aldıkları puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Deneyim alt boyutu için 5-10 arası düşük, 11-15 arası orta ve 16-20 arası yüksek düzey; tutum boyutu için 4-8 arası düşük, 9-12 arası orta ve 13-16 arası yüksek düzey; özyeterlik alt boyutu için ise 16-43 arası düşük, 44-53 arası orta ve 54-64 arası yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların puanlarının kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili gruplar için Mann Whitney-U, ikiden daha fazla grup sayısı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis testi ile anlamlı farklılık tespit edildiği durumlarda farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi (Büyüköztürk, 2016) yapılmıştır. Ölçek boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak için ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. İlgili tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 02.05.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/148

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Düzeyleri

Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlarının genel dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Genel Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{x}	Ss
Deneyim	591	5	20	12.97	3.64
Tutum	591	4	16	13.03	2.56
Özyeterlik	591	22	64	50.20	7.52

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması “deneyim” için 12.97, “tutum” için 13.03, “özyeterlik” için 50.20 olarak sıralanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ‘orta düzeyde’ çokkültürlü deneyime, ‘yüksek düzeyde’ çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve ayrıca çokkültürlü sınıflarda öğretim becerilerine yönelik yeterliklerinin ‘orta düzeyde’ olduğuna inandıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Düzeyleri

Araştırmada ikinci alt amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlikleri arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneyim	Kadın	316	280.12	88519.00	38433.00	.015
	Erkek	275	314.24	86417.00		
Tutum	Kadın	316	311.38	98395.50	38590.50	.017
	Erkek	275	278.33	76540.50		
Özyeterlik	Kadın	316	302.14	95476.50	41509.50	.348
	Erkek	269	278.63	74951.50		

Tablo 3’deki bulgular kadın ve erkek öğretmen adaylarının “deneyim” ($U=38433.00$, $p<.05$) ve “tutum” ($U=38590.50$, $p<.0$) alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamalarına göre erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla çokkültürlü deneyime sahip olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan kadın ve erkek öğretmen adaylarının “özyeterlik” puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=41509.50$; $p>.05$). Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneyim	21 ve altı yaş	209	263.41	3	8.443	.038	1<3/2<3
	22 yaş	177	276.34				
	23 yaş	101	319.50				
	24 ve üstü yaş	73	285.56				
Tutum	21 ve altı	209	250.38	3	13.424	.004	1<2/1<3
	22 yaş	177	290.95				
	23 yaş	101	315.23				
	24 ve üstü yaş	73	293.34				
Özyeterlik	21 ve altı yaş	209	278.26	3	.290	.962	
	22 yaş	177	283.23				
	23 yaş	101	285.06				
	24 ve üstü yaş	73	273.99				

Tablo 4’teki bulgular öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “deneyim” ($\chi^2(3)= 8.443$; $p<.05$) ve “tutum” ($\chi^2(3)=13.424$; $p<.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre çokkültürlü deneyim puanları açısından 23 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 ve altı ve 22 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine; çokkültürlü tutum puanları açısından ise 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarıyla 22 ve 23 yaş grubundakiler arasında 22 ve 23 yaş grupları lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak yaşları daha az olan öğretmen adaylarının

daha az çokkültürlü deneyime sahip oldukları ve öğretmen adaylarının yaş düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının da arttığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “özyeterlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(3)=.290$; $p>.05$). Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneyim	2.49 ve altı	91	299.06	2	.058	.972
	2.50- 2.99 arası	238	296.65			
	3.00 ve üstü	262	294.34			
Tutum	2.49 ve altı	91	298.61	2	.060	.970
	2.50- 2.99 arası	238	294.05			
	3.00 ve üstü	262	296.86			
Özyeterlik	2.49 ve altı	91	271.18	2	3.029	.220
	2.50- 2.99 arası	233	298.12			
	3.00 ve üstü	256	286.80			

Tablo 5’teki bulgular öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre “deneyim” ($\chi^2(2)=.058$; $p>.05$), “tutum” ($\chi^2(2)=.060$; $p>.05$) ve “özyeterlik” ($\chi^2(2)=3.029$; $p>.05$) alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında kardeş sayılarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneyim	1-3 arası	312	306.08	2	6.177	.046	1>2
	4-6 arası	172	267.08				
	7 ve üstü	97	284.90				
Tutum	1-3 arası	312	283.86	2	3.284	.194	
	4-6 arası	172	288.47				
	7 ve üstü	97	318.47				
Özyeterlik	1-3 arası	312	315.32	2	14.898	.001	1>2/1>3
	4-6 arası	172	256.26				
	7 ve üstü	97	274.38				

Tablo 6’daki bulgular öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre “deneyim” ($\chi^2(2)=6.1777$, $p<.05$) ve “özyeterlik” ($\chi^2(2)=14.898$, $p<.05$) boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Grupların ikili kombinasyonları arasında yapılan Mann Whitney-U testine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim puanları arasında 1-3 arasında kardeşe sahip olanlar ile 4-6 arasında kardeşe sahip olanlar arasında 1-3 arası kardeşe sahip olanlar lehine, çokkültürlü özyeterlik puanları arasında ise yine 1-3 arasında kardeşe sahip öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulgulara göre daha az sayıda kardeşe sahip öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyiminin daha fazla, çokkültürlü eğitim becerilerine yönelik yeterlik inançlarının ise daha yüksek olduğu söylenebilir. “Tutum” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında ise kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(2)=3.282$; $p>.05$). Öğretmen adaylarının ölçek puanları arasında annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneyim	İlkokul mezunu değil	155	274.35	4	6.160	.187
	İlkokul mezunu	256	300.61			
	Ortaokul mezunu	90	285.70			
	Lise mezunu	54	324.06			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	332.97			
Tutum	İlkokul mezunu değil	155	308.48	4	9.221	.056
	İlkokul mezunu	256	292.98			
	Ortaokul mezunu	90	313.78			
	Lise mezunu	54	288.87			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	219.71			
Özyeterlik	İlkokul mezunu değil	155	268.38	4	7.016	.135
	İlkokul mezunu	256	302.40			
	Ortaokul mezunu	90	314.84			
	Lise mezunu	54	319.99			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	277.63			

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneyim	İlkokul mezunu değil	53	281.66	4	4.492	.344
	İlkokul mezunu	216	304.66			
	Ortaokul mezunu	108	267.90			
	Lise mezunu	118	283.47			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	305.01			
Tutum	İlkokul mezunu değil	53	312.77	4	8.681	.070
	İlkokul mezunu	216	274.60			
	Ortaokul mezunu	108	325.73			
	Lise mezunu	118	294.36			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	274.13			
Özyeterlik	İlkokul mezunu değil	53	281.51	4	3.457	.485
	İlkokul mezunu	216	285.06			
	Ortaokul mezunu	108	302.34			
	Lise mezunu	118	310.78			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	273.97			

Tablo 7'deki bulgular öğretmen adaylarının tüm alt boyutlara ait puanları arasında annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı fark olmadığını göstermektedir, ($\chi^2(4)=6.160$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=9.221$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=7.016$, $p>.05$). Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde de benzer şekilde öğretmen adaylarının tüm alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı fark olmadığını görülmektedir, ($\chi^2(4)=4.492$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=8.681$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=3.457$, $p>.05$). Bu bulgulara göre anne ve baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçek puanları arasında ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deneyim	1499 ve altı	127	280.51	4	2.775	.596
	1500 ve 2499 arası	190	308.03			
	2500-3499 arası	137	282.57			
	3500- 4499 arası	65	296,25			
	4500 ve üstü	67	296.58			
Tutum	1499 ve altı	127	297.03	4	1.972	.741
	1500 ve 2499 arası	190	304.97			
	2500-3499 arası	137	286.42			
	3500- 4499 arası	65	283.55			
	4500 ve üstü	67	278.43			
Özyeterlik	1499 ve altı	127	281.33	4	2.011	.734
	1500 ve 2499 arası	190	289.87			
	2500-3499 arası	137	301.16			
	3500- 4499 arası	65	314.17			
	4500 ve üstü	67	291.15			

Tablo 9'deki bulgular öğretmen adaylarının aile aylık gelir düzeylerine göre tüm alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir, ($\chi^2(4)=2.775$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=1.972$, $p>.05$), ($\chi^2(4)=2.011$, $p>.05$). Bu bulguya göre aile aylık gelir düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında aileleri ile birlikte yaşadıkları bölgeye göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Aile ile Birlikte Yaşanılan Coğrafi Bölgeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Akdeniz	65	284.55	6	7.894	.246	
	Ege	74	293.05				
	Doğu Anadolu	73	277.78				
	Marmara	126	306.90				
	Güney Doğu Anadolu	118	285.71				
	Karadeniz	58	235.90				
	İç Anadolu	57	294.40				
Tutum	Akdeniz	65	257.25	6	17.713	.007	1<4 / 2<3 / 2<4
	Ege	74	237.14				4>5
	Doğu Anadolu	73	293.08				
	Marmara	126	326.86				
	Güney Doğu Anadolu	118	275.01				
	Karadeniz	58	287.53				
	İç Anadolu	57	293.85				
Özyeterlik	Akdeniz	65	292.32	6	21.369	.002	2<4 / 2<7 / 3<7
	Ege	74	254.01				4>5 / 5<6 / 5<7
	Doğu Anadolu	73	278.87				
	Marmara	126	308.96				
	Güney Doğu Anadolu	118	245.19				
	Karadeniz	58	300.30				
	İç Anadolu	57	348.62				

Tablo 10'daki bulgular öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre "deneyim" boyutundaki puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2(6)=7.894$, $p>.05$), "tutum" ($\chi^2(6)=17.713$, $p<.05$) ve "özyeterlik" ($\chi^2(6)=21.369$, $p<.05$) alt boyutlarında alınan puanlar arasında ise anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Grupların ikili kombinasyonları arasında yapılan Mann Whitney-U testine göre tutum puanları arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara bölgesinde oturanlar lehine; Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde oturanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Özyeterlik puanları arasında ise İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar lehine; Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar lehine; Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında ise Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ölçek puanları arasında aileleri ile yaşadıkları yerin niteliğine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Aile ile Birlikte Yaşanılan Yerin Niteliğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Köy	127	256.69	3	10.797	.013	1<2 / 1<4
	İlçe merkezi	170	303.76				
	İl merkezi	124	286.65				
	Büyükşehir	167	319.66				
Tutum	Köy	127	280.95	3	1.824	.610	
	İlçe merkezi	170	306.91				
	İl merkezi	124	290.69				
	Büyükşehir	167	295.01				
Özyeterlik	Köy	127	293.87	3	.175	.981	
	İlçe merkezi	170	296.56				
	İl merkezi	124	289.25				
	Büyükşehir	167	296.78				

Tablo 11'deki bulgular öğretmen adaylarının aileleri ile yaşadıkları yerin niteliğine göre "deneyim" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($\chi^2(3)=10.797$, $p<.05$). Grupların ikili kombinasyonları arasında yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim puanları arasında büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayanlar ile köyde yaşayanlar arasında büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayanlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulguya göre aileleriyle köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan "tutum" ($\chi^2(3)=1.824$, $p>.05$) ve "özyeterlik" ($\chi^2(3)=.175$, $p>.05$) alt boyutlarında alınan puanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişki

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerine İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Deneyim	Tutum	Özyeterlik
Deneyim	1		
Tutum	.173**	1	
Özyeterlik	.227**	.365**	1

Tablo 12'deki bulgular öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü özyeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki; çokkültürlü tutumları ile çokkültürlü özyeterlikleri arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu yeterliklerin cinsiyet, yaş, akademik başarı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve deneyim, tutum ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Kimi araştırmalarda da benzer bulgular mevcuttur. Örneğin Arsal ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmen adaylarının yükseğe yakın orta düzeyde çokkültürlü deneyime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Roh (2015) tarafından Koreli öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun doğrudan çokkültürlü deneyimlere sahip olmadığı ancak medya ve kitaplar aracılığıyla öğrendikleri kapsamında dolaylı deneyimlere sahip oldukları bulunmuştur. Strickland (2018) tarafından yapılan araştırmada ise farklı etnik kökenlerden öğrencilere sahip çeşitli Amerikan okullarında çalışan öğretmenlerin yükseğe yakın orta düzeyde çokkültürlü deneyime sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü deneyimlere rağmen yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olması genel olarak farklı kültürlerle ve diğer farklılıklara bakış açısının olumlu olduğunun ve çokkültürlü eğitim ortamlarındaki çeşitliliği bir problem olarak görmediklerinin göstergesi olduğu düşünülebilir. İlgili alan yazında benzer biçimde öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara (Çoban ve diğerleri, 2010), çokkültürlülüğe (Alanay, 2015; Arsal ve diğerleri, 2017) ve çokkültürlü eğitime (Alanay, 2015; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015) yönelik olumlu tutum ve bakış açılarına sahip olduğunu gösteren çalışmalar yoğunluktadır. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin (Patterson Rivera, 2014), okul müdürlerinin (Polat, 2012) ve öğretmenlerin de (Polat, 2013; Strickland, 2018) çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu düşüncelere ve tutumlara sahip olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öte yandan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin tutum boyutunda kendilerini kısmen yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ünlü ve Örtten (2013) tarafından nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime kavramlarına yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda eğitim verebilmeye yönelik becerileri konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak ilgili alan yazın incelendiğinde; öğretim elemanlarının (Başbay ve diğerleri, 2013), öğretmenlerin (Bulut ve Başbay, 2014; Hachfeld ve diğ., 2015; İsmetoğlu, 2017; Polat, 2013; Strickland,

2018) ve öğretmen adaylarının (Arsal ve diğerleri, 2017; Demir ve Başarır, 2013) çokkültürlülüğe veya çokkültürlü eğitime yönelik yüksek yeterlik algılarına sahip olduklarının belirlendiği araştırmalar mevcuttur. Öte yandan Roh (2015) tarafından çalışmada da öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü yeterliğe sahip olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumlarına rağmen öğretim becerilerine yönelik orta düzeyde yeterli olduklarını düşünmeleri eğitim aldıkları lisans öğretim programlarının da çokkültürlü eğitime yönelik yeterli olmadığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Araştırmada erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla çokkültürlü deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Roh (2015) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark yapılan çalışmaların örneklem gruplarının kültürel farklılıklarından kaynaklanabilir. Öte yandan araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Benzer biçimde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kadınlar lehine anlamlı farklılığın tespit edildiği araştırmalar (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Roh, 2015) mevcuttur. Ayrıca okul müdürlerinin (Polat, 2012), öğretmenlerin (Çekin, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Espinosa, 2014; Özdemir, 2018) ve öğretmen adaylarının (Arsal ve diğerleri, 2017) çokkültürlülüğe veya çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilen çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada cinsiyetin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer şekilde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının (Bulut ve Başbay, 2014; Espinosa, 2014; Özdemir, 2018), öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının (Akın, 2016) ve özyeterliklerinin (Arsal ve diğerleri, 2017) ve lisans öğrencilerinin çokkültürlü yeterliklerinin (Sauter, 2013) cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çalışmalar mevcuttur. Ancak yine alan yazında öğretim elemanlarının (Başbay ve diğerleri, 2013) öğretmen adaylarının (Demir ve Başarır, 2013) ve öğretmenlerin (Frazier Anderson, 2005) çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalar yoğunluktadır. Öte yandan erkekler lehine sonuçlara ulaşan kimi araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Polat (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının bilgi düzeyinde erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği; Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada kültürel yeterlikleri kapsamında erkek öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu; İsmetoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada çokkültürlü yeterlik bilgi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yaşça daha küçük olan öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime ve olumlu çokkültürlü tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarının ise yaşa göre değişmediği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak olgunlaşmanın farklılıklara yönelik olumlu tutumları arttırdığı düşünülebilir. Alan yazında benzer şekilde yaşça daha büyük olan öğretmenlerin farklılıkları yönetme konusunda kendilerini daha deneyimli olarak gördüklerini (Esen, 2009), daha yüksek çokkültürlü farkındalığa (Polat, 2013) ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlara (Çiftçi, 2015) sahip olduğunu gösteren araştırmalara ulaşılmıştır. Öte yandan kimi çalışmalarda yaşça daha küçük öğretmenlerin kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğu (Çiftçi, 2015) veya yaşın çokkültürlü tutum ve yeterlikleri etkileyen bir değişken olmadığı (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Abu-Ghazalah, 2017) belirlenmiştir.

Araştırmada akademik başarının öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerini anlamlı biçimde etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri içinde benzer sonuç elde edilmiştir. İlgili alan yazında da benzer şekilde genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları (Pehlivan, 2014) ve Türkçe öğretmen

adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları (Akın, 2016) üzerinde anne ve baba eğitim düzeyinin bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Yine bu araştırmada akademik başarı ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi ailenin aylık gelir düzeyinin de çokkültürlü yeterlikler üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazındaki benzer diğer araştırmalarda alt gelir düzeyindeki genel lise öğretmenlerinin üst gelir düzeyindekilere göre çokkültürlü eğitimle daha fazla ilgilendiklerine (Pehlivan, 2014) ve Türkçe öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe kültürel duyarlılık düzeylerinin arttığına (Akın, 2016) ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara bölgesinde oturanlar lehine, Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde oturanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar lehine, Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar lehine, Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında ise Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çokkültürlü deneyimler açısından aile yaşanan coğrafi bölge anlamlı farklılık yaratan bir değişken değildir. Alan yazında araştırmaların bu bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen kimi çalışmalar mevcuttur. Örneğin Polat (2013) öğretmenlerin hayatının geçtiği yerin kültürel yapısının ve yetiştiği coğrafyanın çokkültürlü eğitim üzerinde önemli bir etken olduğunu, Bulut ve Başbay (2014) ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaştığını belirlemiştir. Öte yandan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının (Başbay ve diğerleri, 2013) ve sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının (Engin ve Genç, 2015) incelediği kimi araştırmalarda benzer değişkenlerin anlamlı farklılık oluşturmadığına ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının aileleriyle birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre çokkültürlü tutum ve çokkültürlü özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak çokkültürlü deneyim boyutunda büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerinin köyde yaşayan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak Demir ve Başarır'ın (2013) çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının büyük şehirde yaşamasının yeterlik algısını etkileyen önemli bir etken olduğu bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile tutumları ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde ama düşük düzeyde, çokkültürlü tutumları ile özyeterlikleri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi en güçlü ilişki tutum ile özyeterlik arasındadır. Bu durum öğretmen yetiştiren programlarda çokkültürlü eğitime yönelik duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinin öğretime dönük becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlayacağını göstermektedir. Öte yandan araştırma da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde tutumlara sahip olmalarına rağmen özyeterlik inançlarının daha düşük olduğu da görülmüştür. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında özellikle çokkültürlü eğitime dönük öğretim becerilerini geliştirmek açısından eksikler olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçları kapsamında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının çokkültürlü eğitime yönelik geliştirilmesi önerilebilir. Nitekim daha önce de sözü edildiği gibi ne 2018 öncesi ne de 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında doğrudan çokkültürlü eğitime dönük yapılandırılmış bir ders bulunmamaktadır. 2018 programında ise çokkültürlülük veya çokkültürlü eğitim kavramları ve uygulama örnekleri kimi dersler içerisinde yer almaya başlamıştır. Bu değişikliklerin yansması ileride

yapılacak araştırmalarla belirlenebilir. Yapılan kimi araştırmalar (Akçaoğlu, 2017; Locke, 2005; McNeal, 2005; Middleton, 2002; Wasonga ve Piveral, 2004) çokkültürlü eğitime yönelik bir dersin verildiği veya zenginleştirilmiş programların hazırlandığı durumlarda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, tutum ve becerilerini içeren yeterliklerinin anlamlı biçimde geliştirilebildiğini ortaya koymuştur. Öte yandan Locke (2005) tarafından yapılan araştırmada sadece çokkültürlü eğitime dönük bir dersin varlığının yeterli olmadığı, hatta en az etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik bilgi, tutum ve yeterliklerinin gelişiminde eğitimsel, sosyal ve kültürel geçmişleri, medya, popöler kültür, öğretmen eğitimi programının geleneksel yapısı vb. pek çok etken rol oynamaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitiminde ders içeriğine dayalı eğitimin ötesine geçilmeli farklı boyutların eşgüdümüne sayalı eğitim süreci boyunca çokkültürlü bakış açısı aşılanmalı ve bu süreçte çeşitlilik barındıran okullarla sürekli iş birliği yapılmalıdır. Bu amaçla Rao (2005), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime hazır olabilmeleri için üç aşamalı bir model önermektedir. Bu modele göre, ilk aşamada öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitime yönelik bir ders verilmesi, ikinci aşamada öğretmen adaylarına okul ortamında çokkültürlü eğitime öğrendiklerini uygulayabilecekleri fırsatlar tanınması, son ve en önemli aşamada ise bir yıl veya bir dönem çokkültürlü ortamlarda staj yapılması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren programlarda çokkültürlü eğitime yönelik derslerin varlığının yanı sıra, uygulamaya dönük fırsatlarında sağlanması önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncellemeler bu noktada önemli bir adım sayılabilir. Ancak doğrudan çokkültürlü bir eğitimle ilgili bir dersin oluşturulması ve mevcut dersler yanında, çeşitlilik içeren okullarda çokkültürlü eğitime dönük öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırılması etkinliği arttırabilir.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini incelemeyi amaçlamakla birlikte kimi sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırma her ne kadar diğer pek çok araştırmaya göre daha büyük bir çalışma evreninden veri elde etmeyi hedeflemiş olsa bile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültelerinden araştırma örnekleme dahil edilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu kapsamda ileriki araştırmalar için daha fazla sayıda üniversiteyi araştırma örnekleme alan çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini belirlemek için kullanılan ölçekte yer alan deneyim, tutum ve beceri boyutları ile sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çokkültürlü bilgilerine yönelik araştırmaların yapılması da gerekmektedir. Son olarak bu araştırma kullanılan öğretmen adaylarına uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerle ve verilerin istatistiksel analizi ile sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan tarama modeli diğer araştırma yöntemlerine göre büyük örneklem grupları üzerinde çalışma imkânı sunan önemli bir yöntem olmasının yanı sıra bazı dezavantajlara sahiptir. Bunlardan birincisi belirlenen ölçme aracındaki soruları her katılımcının aynı derecede anlayamama ve samimi yanıtlar vermeme ihtimalidir. İkincisi ise katılımcı grubuyla yüz yüze görüşme imkanının olmaması ve araştırılan konuya yönelik derinlemesine bilgi elde edilememesidir. Bu nedenlerle ileride yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini belirlemede nitel yaklaşımların kullanımı işe koşulabilir. Örneğin öğretmen adayları tarafından hazırlanarak uygulanacak ders planlarının, örnek ders anlatımlarının ve etkinliklerin işe koşulduğu ve çokkültürlü yeterlikler açısından incelendiği araştırmalar yapılabilir. Mevcut çokkültürlü ortamlarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerine dönük yapılacak görüşmelerle daha derinlemesine bilgi edinilebilir ve sorunlar belirlenebilir. Son olarak nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı ve birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı araştırmalar yanında öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini geliştirmeye dönük eylem araştırmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Ghazalah, M. N. (2017). *Examining the multicultural competency of early childhood teachers in Dubai: A multiple regression analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, California.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270. doi:10.24106/kefdergi.378585
- Akhan, O. ve Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 29-42. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9276>
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
- Arsal, Z., Mumcu Arsal, M. D. ve Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304618
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları: Kocaeli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401>
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education: Characteristic and goals. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education, issues, and perspectives* (pp. 2-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110. doi: 10.14527/pegegog.2014.011
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 31-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Beldağ, A. ve Teymur, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitim: bir içerik analizi. *TAY Journal*, 2(2), 117-129.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun Keskin, S. Keskin, Y. ve Taş, C. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında çokkültürlülük olgusu: 1998 ve 2004 programlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1): 10-20. doi: 10.21733/ibad.504002
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 241-248. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6003>
- Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383-407. doi: 10.19126/suje.549624
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641. <http://dx.doi.org/10.9761/IJSSS.489>
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirel, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu V Bildiri Kitabı* içinde (ss. 340-359), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Journal*, 2(2), 30-39.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary schools’ teachers’ dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Espinosa, A. (2014). *Teachers’ educational beliefs and culturally and linguistically diverse students within response to intervention* (Unpublished doctoral dissertation). University of Miami, Florida. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/862b/444cff59ca898b63c5ac0f4d9175c0ca5273.pdf>
- Frazier Anderson, P. (2005). *Multicultural education teaching competencies and the achievement outcomes of African-American middle school student* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305028069?pq-origsite=gscholar>

- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban Monograph Series*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century, *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. doi: 10.1080/08878730009555246.
- Gholgzadeh Avval, T. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.008
- Grant, C. A. (1977). Critical knowledge, skills and experiences for the instruction of culturally diverse student: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. I. Irvine (Eds). *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 1-26). Washington, AACTE Publications.
- Grant, C. A. (1994). Challenging the myths about multicultural education. *Multicultural Education*, 12(3), 5-11.
- Guyton, M., & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural efficacy scale: Development, item selection and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jay, G., & Jones, E. (2005). Whiteness studies and the multicultural literature classroom. *The Journal of Society for the Study of Multi-Ethnic Literature of the United States*, 30(2), 99-121. <https://doi.org/10.1093/melus/30.2.99>
- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81. doi: 10.20860/ijoses.374599
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Ankara: Nobel akademi yayıncılık.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204. doi: 10.1007/s10643-010-0401-5
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekanın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369. doi: 10.17051/10.2015.63742

- Locke, S. (2005). Institutional social and cultural influences on the multicultural perspectives of preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 20-28. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_4
- McNeal, K. (2005) The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419. doi: 10.1080/14675980500304405
- Middleton, V. A. (2001). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 33(4), 343-361. doi: [10.1023/A:1021372801442](https://doi.org/10.1023/A:1021372801442)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, Ankara. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr>
- National Association of Multicultural Education. (2018). *Definitions of multicultural education*. Erişim adresi: https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php/on
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Erişim adresi: <https://www.socialstudies.org/standards/execsummary>.
- National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Erişim adresi: <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en>
- Özdemir, C. E. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik alguları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001302
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Patterson Rivera, M. R. (2014). *Student perception of multicultural competence in the graduate programs in the school of education at a small private college in the Midwest* (Unpublished doctoral dissertation). Edgewood College, Wisconsin. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1626727465/3A7795986750491BPQ/1?accountid=16701>
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95-111.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları: Van ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education*, 126(2), 279-291.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68. <https://doi.org/10.1177/004005990703900310>
- Roh, S. Z. (2015). A study of multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in Korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39. doi: 10.14257/astl.2015.96.09
- Salgur, S. A. ve Gürsoy, A. (2015). Multicultural education and teacher's characteristics. *Euromentor Journal*, 6(3), 7-17.

- Sauter, J. P. J. (2013). *Multicultural competence and practices of undergraduate faculty and their relationships to racial identity, education and experience* (Unpublished doctoral dissertation). State University, New York. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1413329960>
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press.
- Strickland, D. L. (2018). *Factor relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro. Erişim adresi: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2866&context=etd>
- Sue, D. W., Arrendo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x>
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychology*, 10, 45-52. <https://doi.org/10.1177/0011000082102008>
- Taylor, G. M. & Quintana, S. M. (2003) Teachers' multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). Thousand Oaks, CA: Sage
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Wasonga, T. A., & Piveral, J. A. (2004) Diversity and the Modeling of Multicultural Principles of Education in a Teacher Education Program, *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47, doi: 10.1207/s15327892mcp0603_9

Preparing the Social Studies Teachers of the Future for Multicultural Education Environments: Preservice Teachers' Multicultural Competencies

Extended Abstract:

Multiculturalism is a concept based on the ideal of unity on the basis of race, ethnic structure, language, religion, social class, education, gender, age and other cultural differences. It involves accepting differences in a society without prejudice and living all cultures and differences in harmony and peace. Education is one of the most important tools for the acceptance of the idea of multiculturalism by all individuals in the society. On the other hand, educational environments also have multicultural characteristics since they are often small examples of society. This situation led to the emergence of the concept of multicultural education. Multicultural education is a model that involves equally educating the differences in society. Multicultural education consists of many aspects such as content integration, knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy, empowering school culture and social structure, many other purposes such as ethnic and cultural literacy development, personal development, social competence, basic competence. Teachers who will train future generations in order to be able to carry out these dimensions and goals must have certain competence. When examining the general qualifications of the teaching profession published by the Ministry of National Education, it has been stated that teachers should have some multicultural education competencies such as respecting individual and cultural differences, empathy skills, tolerance, cultural issues, effective communication and high-level collaboration. At the same time, when the program of social studies education is examined, it is aimed to gain the values such as empathy, cooperation, awareness of stereotypes and prejudices and values such as justice, peace, sensitivity, respect, friendship, helpfulness and equality. For this reason, it is important to determine the experience, attitudes and competences of preservice teachers in future multicultural classrooms. In this context, the general aim of the study was to examine

the multicultural competencies of preservice social studies teachers who will work in the following years and it has sought to answer the following questions:

1. What is the level of the multicultural experience and the attitude and self-efficacy of multicultural education in the context of multicultural competencies of preservice teachers?
2. Is there significant difference among preservice teachers' multicultural experiences, attitudes and self-efficacy towards multicultural education in terms of a significant difference in term the variables such as gender, age, academic achievement, number of siblings, level of education of the parents, family monthly income level, geographical region where the family lives, and place of residence of the family?
3. Is there a relationship between the multicultural experiences of preservice teachers and their attitudes and self-efficacy towards multicultural education?

In the research, survey model of quantitative research methods has been employed. The aim of the study is to determine whether multicultural competencies of preservice social studies teachers are ready for multicultural education environments. For this reason, 4th grade preservice teachers who are about to complete the education process and who are considered to have the potential to graduate as teachers are included in the research. Cluster sampling strategy was used to determine the study group and 591 preservice teachers were reached. The data were obtained by "Multicultural Efficacy Scale" which was developed by Guyton and Wesche (2005) and adapted to Turkish by Akcaoglu and Arsal (2018). The Multicultural Efficacy Scale is a four-point Likert scale based on self-report and consists of 26 items. It consists of 3 sub-dimensions: experience, attitude and self-efficacy. The Cronbach alpha coefficients of the scale are 0.70 for experience, 0.71 for attitude, and 0.75 for self-efficacy. SPSS 17.0 package program was used to analyze data. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis test, and Spearman Brown Row Differences Correlation Coefficient were used in the analysis of the data.

At the end of the study, it was found that preservice teachers had moderate level of multicultural experience and self-efficacy and high level of positive multicultural attitude. In addition, it was found that there was a significant difference among teacher preservice teachers' multicultural experiences in terms of gender, age, number of siblings, and place of residence of the family; that there was a significant difference among preservice teachers' attitudes towards multicultural education in terms of gender, age, and geographical region where the family lives; that there was a significant difference among preservice teachers' self-efficacy towards multicultural education in terms of number of siblings and geographical region where the family lives. Finally, it was determined that there was a positive and significant but a low level of relationship between preservice teachers' multicultural experiences and attitudes as well as their multicultural experiences and self-efficacy towards multicultural education; however, there was a positive, significant and moderate level of relationship between their multicultural attitudes and self-efficacy towards multicultural education. Qualitative research approaches can be used to determine the multicultural competencies of prospective teachers in future research. More in-depth information can be obtained and problems can be identified through interviews regarding the competencies of social studies teachers working in multicultural educational environments. Finally, it can be suggested to carry out action researches towards improving the multicultural competences of prospective teachers.

Key Words: *Multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, teacher competencies, social studies.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.627381

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 202-215

Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi¹

Hülya KILIÇ², Oğuzhan DOĞAN³

Makalenin Geliş Tarihi: 01.10.2019

Yayına Kabul Tarihi: 07.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öğretmen adaylarının mesleklerine daha donanımlı başlayabilmeleri için üniversite eğitimi sırasında onlara mesleki bilgi ve becerilerini deneyimleyerek kazanmalarını sağlayacak fırsatlar vermek gerekir. Bu amaçla, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının zorunlu staj derslerine ek olarak, akademisyen ve branş öğretmeni gözetiminde ortaokullarda verilmekte olan seçmeli Matematik Uygulamaları dersinde öğrencilerle birlikte çalışmalarına olanak sağlayacak şekilde bir fakülte-okul işbirliği yapılmıştır. Bu işbirliği kapsamında, ilköğretim matematik öğretmen adayları için fakültede bir ders açılmış ve bu derste tartışılan ve geliştirilen etkinlikleri işbirliği yapılan okuldaki 7. sınıfların birinin seçmeli matematik dersinde uygulamaları istenmiştir. Bu çalışma, 2016-2017 akademik yılında 7 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiş olup yıl boyunca okulda toplam 25 etkinlik uygulanmıştır. Uygulanan etkinliklerin 20 tanesi araştırma ekibi tarafından geliştirilmiş ve tüm öğrencilere uygulanmıştır. Diğer 5 etkinlik ise kendi çalıştıkları öğrenci grubuna özel olarak öğretmen adayları tarafından tasarlanıp uygulanmıştır. Yapılan işbirliğinin matematik öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini belirlemek amacıyla araştırma ekibi tarafından matematik pedagojik alan bilgisi testi oluşturulmuştur. Bu testten elde edilen sonuçlar, çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde gelişim olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğretmenler ve akademisyenler gözetiminde okul ortamında bir yıl boyunca öğretmenlik deneyimi edinmesinin mesleki gelişimlerine ve pedagojik alan bilgilerine katkısı olacağı görüşünü destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik alan bilgisi, Fakülte-okul işbirliği, Matematik öğretimi, Öğretmen adayı.

GİRİŞ

Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel işlem ve kavramları anlamalarını kolaylaştırıcı yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri, öğrencilerin matematiksel zorluklarının ve kavram yanlışlarının farkında olup bunları bertaraf etmeye çalışmaları pedagojik alan bilgisi (PAB) olarak tanımlanmaktadır (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Shulman, 1986). Bir kavramı veya konuyu öğrencilerin en iyi şekilde anlayacağı öğretim yöntem ve tekniklerini seçip

¹ Bu makalede sunulan bulgular TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K049 numaralı proje kapsamında toplanmış ve analiz edilmiştir.

² Doç. Dr., Yeditepe Üniversitesi, hulya.kilic@yeditepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1909-2016

³ Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, oguzhan.dogan@yeditepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6527-6468

Kılıç, H., & Doğan, O. (2020). Fakülte-okul işbirliği modelinin matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 202-215. DOI: 10.7822/omuefd.627381

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 202-215.

uygulayabilmek öğretmenlerin PAB'nin en önemli göstergesidir (Jenkins, 2010). Öğretmenin öğrenciye ilişkin bu pedagojik alan bilgileri ne kadar gelişmiş olursa, öğrencilerinin ilgili konuyu anlaması ve öğrenmesi o kadar kolaylaşır (Campbell vd., 2014; Darling-Hammond, 2010). Okul eğitiminin başlıca amacının öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015 (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu)) PAB'nin, bu amacı etkileyen bir faktör olduğu anlaşılmaktadır (Darling-Hammond, 2010). Bu nedenle, üniversite eğitimleri sırasında öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi gelişiminin desteklenmesi gerekir. Her ne kadar PAB deneyimle gelişse de (Campbell vd., 2014) öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak öğretmen adaylarına çeşitli fırsatlar verildiğinde bu bilginin gelişebileceği görülmüştür (Lannin vd., 2013). Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslerden özellikle özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve staj dersleri PAB gelişimi için birer fırsattır (Sun ve van Es, 2015). Ancak bu derslerin içerikleri öğretmen adaylarının aktif olarak çalışacakları ve uygulama yapacakları bir şekilde düzenlendiği takdirde bir gelişim sağlanabilir (Cochran-Smith vd., 2015). Yapılan çalışmalar, üniversite eğitimi sırasında yeterince uygulama yapma fırsatı verilmeyen öğretmen adaylarının PAB'nin zayıf olduğunu göstermektedir (Cochran-Smith vd., 2015; Knight vd., 2015). Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen adayları ile öğrencilerin bir araya getirildiği bir fakülte-okul işbirliği modeli tasarlanmış ve bu işbirliği modeli kapsamında öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisindeki gelişim incelenmiştir.

An, Kulm ve Wu (2004) pedagojik alan bilgisinin konu bilgisi, öğretme bilgisi ve müfredat bilgisi olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu söyler. Konu bilgisi, öğretilecek konu alanının bilgisini, müfredat bilgisi ise öğretilecek müfredatın bilgisini ifade eder. Öğretme bilgisi ise matematik öğretimini öğrencilerin matematiksel fikirleri üzerine yapılandırma, öğrencilerin kavramsal yanlışlarına hitap etme, öğrencinin derse aktif katılımını sağlama ve öğrencinin matematiksel düşünmesini destekleme olarak tanımlanır. Benzer şekilde, Ball, Thames ve Phelps (2008) oluşturdukları MKT (Öğretmek için Matematik Bilgisi [Mathematical Knowledge for Teaching]) modelinde öğretmenlerin matematik öğretme bilgisini konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere iki temel üzerine yapılandırmıştır. Konu alan bilgisi; genel matematik bilgisi (CCK [Common Content Knowledge]), matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken matematik alan bilgisi (SCK [Specialized Content Knowledge]) ve matematiksel ilişkiler bilgisini (Knowledge at the Mathematical Horizon) kapsamaktadır. Konu ve Öğrenci Bilgisi (KCS [Knowledge of Content and Students]), Konu ve Öğretme Bilgisi (KCT [Knowledge of Content and Teaching]) ve Müfredat Bilgisi'ni (CK [Knowledge of Curriculum]) ise PAB'nin bileşenleri olarak kabul etmişlerdir. Konu ve Öğrenci Bilgisi, öğretmenlerin öğrencilerin hangi konuyu anlamakta zorlanacağını, hangi örneğin öğrencilerin ilgisini çekebileceğini, verilen bir görevde nasıl bir performans sergileyeceklerini tahmin etmeyi ve öğrencilerin matematiksel düşüncesini yorumlamayı kapsar. Konu ve Öğretme Bilgisi, bir konunun anlaşılması için hangi yöntem, teknik, örnek ve temsillerin daha etkili olduğunu bilme ve bunları etkili bir şekilde kullanabilme olarak tanımlanır. Son olarak müfredat bilgisi ise konu alanı ve sınıf seviyesi bazında müfredatta yer alan kazanımların neler olduğunu bilmeyi içerir. Alanyazındaki benzer çalışmalardan yola çıkıldığında, pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin ilgili sınıf seviyesindeki öğrencilerin bir konuyu en iyi hangi yöntem, teknik veya örneklerle anlayabileceklerini düşünüp nerelerde zorlanabileceklerini de öngörerek öğretimlerini ona göre düzenlemeleri şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmada, pedagojik alan bilgisi bu şekilde tanımlanmakla birlikte Ball ve arkadaşlarının (2008) MKT modelindeki bileşenler çerçevesinde ele alınmış ve incelenmiştir.

Okullardaki eğitim-öğretim kalitesini artırmak için fakülte-okul işbirliği çalışmaları yıllardır yapılagelmektedir (Handler ve Ravid, 2001). En sıklıkla yapılan işbirliği, öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası almadan önce okullarda yaptıkları staj (ders gözlemi ve öğretmenlik uygulaması) çalışmalarıdır (Handler ve Ravid, 2001). Bu çalışmaların, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine katkıda bulunabilmesi için üniversitedeki öğretim üyesinin ve okuldaki

uygulama öğretmeninin öğretmen adayı için uygulama ağırlıklı bir staj programı hazırlamaları ve öğretmen adayını bu süreç içinde yakından takip etmeleri gerekir (Kenny, 2012). Gerek yurtdışında gerek ülkemizde yapılan araştırmalar, fakülte-okul işbirliğinin genellikle zayıf olduğunu ve staj çalışmalarından istenilen verimin alınmadığını ortaya koymaktadır (Çakır, Ogan-Bekiroğlu, İrez, Kahveci, & Şeker, 2010; Sowder, 2007; Yalın-Uçar, 2012). Bu çalışmada staj dersinden ayrı olarak yürütülen bir fakülte-okul işbirliğinin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma süresince araştırma problemine ilişkin hem nicel hem nitel veriler toplanmakla birlikte bu makalede nicel veri toplama araçlarından olan ve araştırma ekibi tarafından geliştirilen pedagojik alan bilgisi testinden elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bir araştırma sorusunun nicel ve nitel boyutlarının daha iyi desteklenmesi ve yorumlanması için karma araştırma deseni kullanılır (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Bu çalışmada zorunlu staj dersi öncesi, bir fakülte-okul işbirliği protokolü kapsamında öğretmen adaylarının bir yıl boyunca araştırmacılar ve okuldaki matematik öğretmeninin gözetimi altında seçmeli Matematik Uygulamaları dersinde öğrencilerle birlikte çalışmasına olanak sağlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrencilerle çeşitli etkinlik uygulamaları, uygulama sırasında öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek şekilde bir yaklaşım sergilemeleri ve sonrasında öğrencilerin performanslarını yazılı ve sözlü olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma ekibi tarafından tasarlanan fakülte-okul işbirliği modelinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi nicel ve nitel boyutlarıyla değerlendirilmek istendiği için bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada ağırlıklı olarak nitel veri toplama ve analiz araçları kullanılmakla birlikte nicel veriler yarı-deneysel araştırma modeli çerçevesinde toplanıp analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki bir üniversitede eğitim gören ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2016-2017 akademik yılında yürütülen bu çalışmaya gönüllülük esasına göre toplam 10 öğretmen adayı katılmakla birlikte 7'si her iki dönem boyunca çalışmada yer almış, diğer 3'ü ise sadece bir dönem çalışmaya katılmışlardır. Sonuçları daha sağlıklı yorumlayabilmek amacıyla bu 7 öğretmen adayı çalışma grubu olarak kabul edilmiştir. Nicel veri toplama araçlarının geçerlilik-güvenirlilik analizlerini yapmak ve fakülte-okul işbirliği modelinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin veriyi zenginleştirmek amacıyla çalışma grubunda olmayan 30 öğretmen adayından daha nicel veriler toplanmıştır. Bu öğretmen adaylarının 17'si 4. sınıf, 7'si 3. sınıf ve 6'sı 2. sınıf öğrencisi olup gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 4'ü 2. sınıf (İdil, İkbâl, İnci, İpek) 3'ü ise 3. sınıf (Ülker, Ülkü, Ümran) öğrencisi olup hepsi eğitim bilimlerine giriş, analiz gibi temel eğitim ve matematik derslerini almışlardır. 2016-2017 akademik yılında yürütülen bu çalışma kapsamında öğretmen adayları işbirliği yapılan ortaokulda seçmeli matematik dersi alan 7. sınıf öğrencileriyle birlikte çalışmışlardır. Her bir öğretmen adayına, hem akademik başarı hem de kız-erkek sayısı heterojen olacak 4 kişilik öğrenci grubu verilmiş ve öğretmen adayları yıl boyunca aynı öğrenci grubuyla çalışmışlardır.

Araştırma Kurgusu

Araştırma ekibi, 2011 yılından beri fakülte-okul işbirliği çerçevesinde öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine, ortaokul öğrencilerinin ise matematiksel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla bir ortaokulda *Matematik Atölyesi* adı verilen çalışmalar yürütmektedir. Okul sonrası etüt programı olarak başlayan çalışmalar, 2014-2015 akademik yılından itibaren okul saatleri içinde seçmeli Matematik Uygulamaları dersi kapsamında yürütülmektedir. Her yıl okul idaresi

ve araştırmacılar tarafından çalışmaların yürütüleceği sınıf belirlenmekte ve yıl boyunca aynı sınıfta çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmalara katılmak isteyen öğretmen adayları için de fakültede her dönem açılan bir seçmeli ders oluşturulmuştur.

İşbirliği çalışmaları kapsamında araştırma ekibinin ilgili sınıf seviyesinin kazanımları ve konu akışına paralel olarak hazırladığı matematik etkinlikleri öğretmen adayları tarafından sınıf ortamında uygulanmaktadır. 2016-2017 akademik yılında 20'si araştırma ekibi 5'si ise öğretmen adayları tarafından geliştirilen 25 matematik etkinliği uygulanmıştır. Araştırma ekibi okuldaki uygulamalara başlamadan önceki birkaç haftalık sürede öğretmen adaylarına etkinlik tasarımı, öğrencilerle iletişim, ortaokul matematik programındaki kazanımlar, öğrencilerin matematikte yaşadıkları zorluklar gibi konularda bilgiler verilmiş, örnek uygulamalar ve videolar gösterilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinden kaynaklanabilecek farklılıklar bertaraf edilmiştir. Bu genel bilgilendirmeden sonra haftalık olarak dönem içinde uygulanacak etkinlikler paylaşılmış, etkinliklerin nasıl uygulanacağı, öğrencilerin olası hataları ve kavram yanlışlarının neler olabileceği ve bunlara nasıl müdahale edilebileceği tartışılmaya başlanmıştır. Uygulama öncesi yapılan bu paylaşım ve tartışmalardan sonra tüm öğretmen adayları seçmeli matematik ders saati içinde sorumlu oldukları öğrenci grubunda bu etkinlikleri uygulamışlardır. Etkinlikler uygulanırken öğrencilere öncelikle bireysel çalışma için ve sonrasında kendi aralarındaki grup tartışması için süre verilmiştir. Sonrasında öğretmen adayı öğrenci yanıtları ve tartışmaları üzerinden giderek öğrencilerin hedeflenen kazanımlara erişmesi için bir tartışma ortamı yaratmaya, yanlışlarını ve kavram yanlışlarını gidermeye çalışmıştır. Uygulama sonrasında araştırma ekibi ve öğretmen adayları bir araya gelerek etkinliğin nasıl geçtiğine yönelik değerlendirme toplantısı yapmıştır. Bu toplantılarda her bir öğretmen adayı etkinliği planlandığı şekilde uygulayıp uygulayamadığını, öğrencilerinin nasıl bir performans sergilediğini, öğrencilerin hata ve yanlışlarına karşı nasıl müdahalelerde bulunduğunu paylaşmıştır. Bu toplantılar sırasında paylaşımda bulunan öğretmen adayına özellikle öğrenmeyi destekleyici yöntemler konusunda gerek araştırma ekibi gerekse arkadaşları tarafından zaman zaman çeşitli öneriler de verilmiştir. Etkinliklerin uygulanma öncesi ve sonrası yapılan bu tartışmalar ile her bir öğretmen adayının etkinlik uygulaması video kaydına alınmıştır. Uygulama sonrası toplantıdaki sözlü değerlendirmeye ek olarak öğretmen adaylarının kendi uygulama videolarını izleyip yazılı bir değerlendirme yapması da istenmiştir. Böylelikle çalışma boyunca içinde öğretmen adaylarının Konu ve Öğrenci Bilgisi (KCS) ile Konu ve Öğretme Bilgisi (KCT) sürekli desteklenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine ilişkin değişimler araştırılmıştır. Ancak bu makalede nicel veri toplama araçlarından olan bilgi testi ve bu testten elde edilen sonuçlar tartışılmaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini araştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan *Matematik Pedagojik Alan Bilgisi* (MPAB) testi çalışma grubunda yer alan 10 öğretmen adayı ile kontrol grubunda yer alan 30 öğretmen adayına ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır.

MPAB testi açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa yanıtli sorular içeren ve toplam 21 maddeden oluşan bir testtir. MPAB testinde yer alan soru maddelerinin puan değeri 1-3 puan arasında değişmekte ve testten en fazla 47 puan alınabilmektedir. Testte yer alan soruların puan değeri madde türüne ve içeriğine göre belirlenmiştir. Bir soru maddesi sadece çoktan seçmeli türünde ise bu maddeye 1 puan verilmiştir. Testte yer alan 6 madde bu şekildedir. Doğru-yanlış türündeki soruların altında 6 cümle verilmiş ve bu sorular toplam 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Testte 2 tane doğru-yanlış türünde soru maddesi bulunmaktadır. Testte yer alan 4 soru maddesinde öğretmen adaylarının öncelikle verilen seçeneklerden birini seçmesi ve sonrasında da buna yönelik bazı açıklamalar yapması beklenmiştir. Bu sorular toplam 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Testte yer alan diğer açık uçlu ve kısa yanıtli

sorular, yanıtın içeriğine uygun olacak şekilde 2 veya 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Aşağıda Şekil 1’de testte yer alan soru maddelerinden biri ve puanlama cetveli örnek olarak verilmiştir.

Bir ortaokul öğrencisinin Soru A’ya verdiği yanıt aşağıda verilmiştir. Sizce bu öğrenci Soru B’ye nasıl yanıt verir? Gerekçenizi kısaca belirtiniz.

Soru A: Aşağıda verilen sayı grubu için ortalama, ortanca ve mod değerlerini belirleyiniz.
50 60 70 40 40 60 80 60

Öğrencinin yanıtı: Ortalama: 60 Ortanca: 40 Mod: 80

Soru B: Aşağıda verilen sayı grubu için ortalama, ortanca ve mod değerlerini belirleyiniz.
35 50 90 80 25 50 40

Öğrencinin olası yanıtı: Ortalama: Ortanca: Mod:

Açıklama:

Puanlama:

- Soru B için: Ortalama: 50 Ortanca: 80 Mod: 90 (Her biri 0.5 puan)
- Açıklama için: *Ortalama:* En çok görülen değer olarak düşünülmüş veya ortalama hesaplanmış ancak en yakın değere yuvarlanmış *Ortanca:* Sayı dizisini sıraya koymadan ortadaki değeri bulmuş *Mod:* En büyük değer mod olarak düşünülmüş (Her biri 0.5 puan) *Nor:* Soru B için doğru yanıt vermek şartıyla “tüm kavramları yanlış öğrendiği” ifade edilmiş ise 0.5 puan

Şekil 1. MPAB Testinde Yer Alan Örnek Soru Maddesi ve Puanlama Cetveli

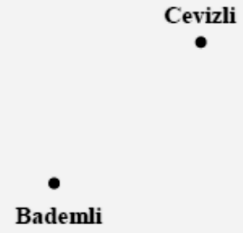
Testte yer alan maddeler Ball ve arkadaşlarının (2008), MKT modelinde yer alan bilgi türü bileşenlerini esas olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, testte yer alan 7 soru maddesi Konu ve Öğrenci Bilgisi (KCS), 7 soru maddesi Konu ve Öğretme Bilgisi (KCT), 3 soru maddesi ise Müfredat Bilgisine (CK) yöneliktir. Geri kalan sorulardan 3’ü uzman alan bilgisi (SCK) ve bir tanesi ise genel pedagoji bilgisi ile ilgilidir. Şekil 1’de örnek olarak verilen soru maddesi, öğrencilerin olası yanıtlarını tahmin etmeyi içerdiği için KCS’yi ölçmek için kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 2’de ve Şekil 3’te sırasıyla KCT’yi ve CK’yi ölçmek için kullanılan maddelere birer örnek verilmiştir. Şekil 2’deki soru maddesinde öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak örnek ve temsilleri ne kadar bildikleri, Şekil 3’te yer alan maddede ise öğretmen adaylarının ortaokul matematik öğretim programına ne kadar hâkim oldukları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Şekil 2’deki soru maddesi 3 puan üzerinden, Şekil 3’teki soru maddesi ise 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

7. sınıflarda **yüzde kavramını** işlerken vereceğiniz **ilk 3 örnek** alıştıurma/problem ne olurdu? Neden bu örnekleri seçtiğinizi kısaca açıklayınız.

Şekil 2. MPAB Testinde Konu ve Öğretme Bilgisini Ölçmek İçin Kullanılan Örnek Soru Maddesi

Bir ortaokul matematik dersinde Duygu Öğretmen aşağıdaki problemi tahtaya yazarak derse başlamıştır.

Bademli ve Cevzli köylerinin arasında bir su deposu inşa edilecektir. Bademli köyü muhtarı deponun muhtarlık binasından en fazla 5 km uzaklıkta olmasını isterken, Cevzli köyü muhtarı deponun kendi muhtarlık binalarından en fazla 7 km uzakta olabileceğini söylemiştir. İki muhtarlık binası arasındaki uzaklık 10 km olduğuna göre su deposu nereye inşa edilebilir?



Duygu Öğretmen hangi konu bağlamında bu problemi sormuş olabilir?

- A. Çember
- B. Olasılık
- C. Denklem kurma
- D. Oran-orantı
- E. Ortalama hesabı

Şekil 3. MPAB testinde Müfredat Bilgisini Ölçmek İçin Kullanılan Örnek Soru Maddesi

Testte yer alan soru maddelerinin ortaokul matematik öğretim programındaki konu alanlarını içerecek şekilde olmasına da dikkat edilmiştir. Testte yer alan soru maddelerinin 6'sı geometri ve ölçme, 5'i sayılar, 5'i cebir ve 3'ü veri işleme konu alanlarıyla ilgilidir. Örneğin, geometri ile ilgili yapılan bir etkinlikte Şekil 3'te verilen bir soruya benzer bir olay hikâyesi içinde öğrencilerin pergel yardımıyla iki çemberin kesişim noktalarını bulmaları ve yorumlamaları istenmiştir. Veri işleme ile ilgili olarak yapılan bir etkinlikte ise öğrencilerin topladıkları verilerin merkezi eğilim ölçülerini belirlemeleri ve yorumlamaları beklenmiştir. Bununla birlikte test maddelerinin 3 tanesi Tatto ve arkadaşları (Tatto vd., 2008) tarafından öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilip Ertaş (2014) tarafından Türkçeleştirilmiş olan bir testten alınmıştır. Bu test maddelerinin seçilmesindeki amaç soru içeriğindeki konu alanlarının ve ölçmeye çalıştığı bilgi türünün bu araştırmanın hedefleriyle uyumlu olmasıdır. Son olarak MPAB testi hazırlanırken konu alanı ve bilgi türü dağılımı için uzman görüşüne başvurulmuş ve teste nihai şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma ekibinin geliştirdiği MPAB testi ilk aşamada çalışmanın yürütüldüğü fakültede öğrenim görmekte olan toplam 40 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtları araştırmacılar tarafından hazırlanan puanlama cetveline göre araştırma ekibinde yer alan iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 10 öğretmen adayının hepsine MPAB testinin ön ve son test olarak iki kez uygulanmasına rağmen sadece 7'si iki dönem boyunca çalışmalara katıldığı için bu 7 öğretmen adayının test sonuçları analiz için kullanılmıştır. Benzer şekilde çalışma grubunda yer almayan öğretmen adaylarının sadece 16'sı testi hem dönem başında hem de dönem sonunda almıştır. Bu nedenle 16 öğretmen adayının verileri analiz için kullanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının sayısı az ve kendi içlerinde heterojen özellikler gösterdiği (sınıf seviyesi ve alınmış olunan derslerdeki farklılıklar, özel ders verme deneyimi, vb.) için elde edilen veriler Mann-Whitney U testi ile Wilcoxon işaret testleri ile analiz edilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

MPAB testinin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiş farklı puanlandırılmış olan soru maddeleri araştırmacılar tarafından birlikte yeniden değerlendirilmiştir. Böylelikle puanlanan testlerde tam olarak karar birliğine varılmıştır. Testin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar karma soru maddelerinden oluşan MPAB testinin güvenilirlik değerinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Yeditepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 13.05.2015

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 602/3083

BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan 7 öğretmen adayı ile kontrol grubunda yer alan 16 öğretmen adayının MPAB testinden aldıkları puanlara ilişkin istatistiksel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

MPAB Testinden Elde Edilen Sonuçlar

Grup		n	Max.	Min.	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	Q2
Deney	Ön	7	28	20	24.64	2.78	24.5
	Son	7	35.5	26.5	32.71	3.26	34.5
Kontrol	Ön	16	35	16.5	26.03	4.90	24.25
	Son	16	38	23.5	28.63	4.04	28.5

Tablo 1’deki sonuçlar her iki grubun son test ortalamaları ve ortanca değerlerinin ön test ortalamalarına ve ortanca değerlerine göre artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artışın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaret testi ile belirlenmeye çalışılmış, hem deney hem de kontrol grubu için bu artışların anlamlı olduğu görülmüştür (sırasıyla, $z = -2.366$, $p = .018$ ve $z = -2.410$, $p = .016$). Bununla birlikte Mann-Whitney U testi kullanılarak gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Ön test sonuçlarına göre her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($U = 50.0$, $p = .720$) son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($U = 24.5$, $p = .033$). Bu sonuçlar, fakülte-okul işbirliği çerçevesinde planlanan ve yürütülen bu çalışmanın öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine olumlu katkılarının olduğunu destekler niteliktedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının MKT alt bileşenlerine göre süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiğine de bakılmıştır. Çalışma 7. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğü için özellikle 7. sınıf seviyesindeki konuları içeren maddeler incelenmiştir. MPAB testinde 7. sınıf konularını içeren toplam 10 maddenin 4’ü KCS’yi, 4’ü KCT’yi, 1’i CK’yi ve 1’i ise SCK’yi ölçmeye yönelik olup bu soruların toplam puan değeri ise 26’dır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bu alt bileşenlerden aldıkları puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

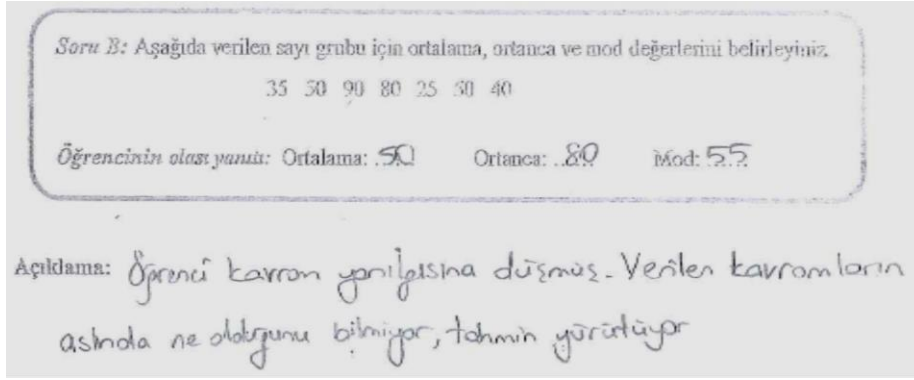
MPAB Testinin 7. Sınıf Konularıyla İlgili Maddelerinin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Aday	Bileşen	KCS				KCT				CK	SCK	Top.
	Madde Adı	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M1	
	Madde Puanı	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	26
İdil	Ön	2	2	2	2,5	1	1	0	0	0	2,5	13
	Son	2	1	2	3	1	2	0	3	1	2	17
İkbal	Ön	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	6
	Son	2	1	2	2,5	3	2	3	1	1	3	20,5
İnci	Ön	2	0	1	3	2	1	2	2	1	1,5	15,5
	Son	2	1	2	3	3	2	3	2	1	2,5	21,5
İpek	Ön	2	1	0,5	3	2	2	2	2	0	2	16,5
	Son	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2,5	23,5
Ülker	Ön	2	1	1	1	2	2	3	1	0	2,5	15,5
	Son	2	1	1,5	3	2	2	3	1	1	3	19,5
Ülkü	Ön	1	1	1	2	2	1	2	0	0	2,5	12,5
	Son	2	1	2	2,5	2	2	2	2	0	3	18,5
Ümran	Ön	2	1	0,5	2	2	2	2	0	0	1	12,5
	Son	3	2	0,5	3	2	2	2	2	0	2	18,5

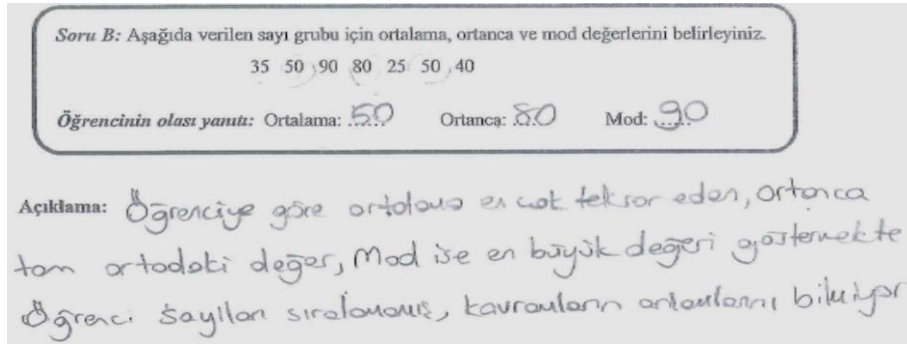
Öğretmen adaylarının 7. sınıf konularına ilişkin sorulardan ön test ve son testte aldıkları puanlar Wilcoxon işaret testine tabii tutulmuş ve öğretmen adaylarının son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı görülmüştür ($z = -2.388$, $p = .017$). MKT bileşenlerinden KCS ve KCT ile ilgili sorulardan aldıkları puanlarda karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda hem KCS'deki hem de KCT'deki artışın anlamlı olduğu görülmüştür (sırasıyla, $z = -2.213$, $p = .027$ ve $z = -2.226$, $p = .026$). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının KCS maddelerinden aldıkları puanlardaki ortalama artış yaklaşık %40 olmuşken KCT puanlarındaki ortalama artış %60, CK'deki ortalama artış %40 ve son olarak SCK'deki ortalama artış %50 olmuştur.

Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının KCS, KCT ve CK ile ilgili maddelere verdikleri örnek yanıtları üzerinden de incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 2'de KCS kategorisinde yer alan ve Şekil 1'de sorusu verilen M4, Tablo 2'de KCT kategorisinde yer alan ve Şekil 2'de sorusu verilen M4 ve son olarak Tablo 2'de CK kategorisinde olan ve Şekil 3'te sorusu verilen M1 incelenmiştir.

MPAB testinde KCS'ye ilişkin bilgiyi ölçmek için kullanılan ve Şekil 1'de sorusu ve puanlama cetveli verilen M4'te İnci ve İpek dışında tüm öğretmen adaylarında bir artış gözlenmiştir. İnci ve İpek ön testte bu sorudan tam puan almışlar, son testte de bu durum değişmemiştir. Örnek olarak, Ülker'in bu soruya ön test ve son testte verdiği yanıtlar Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilmiştir.



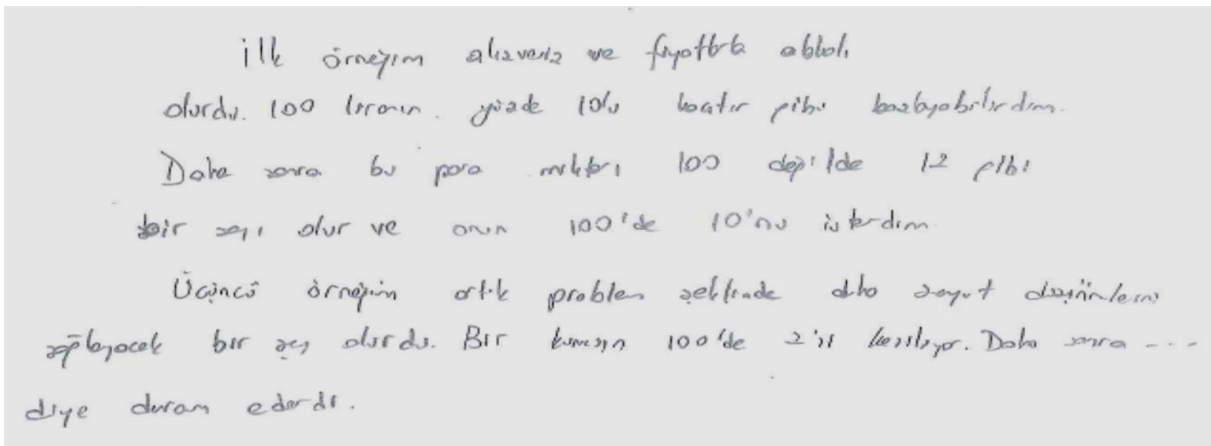
Şekil 4. Ülker'in MBAP Testi KCS Bilgi Türündeki M4 Soru Maddesine Ön Testte Verdiği Yanıt



Şekil 5. Ülker'in MBAP Testi KCS Bilgi Türündeki M4 Soru Maddesine Son Testte Verdiği Yanıt

Ülker ön testte öğrencinin ortalama ve ortanca için olası yanıtını doğru olarak tahmin etmiş ancak mod değerine ilişkin yanıtı yanlış tahmin etmiştir. Açıklama kısmında öğrencinin kavramları bilmediğini gerekçe olarak yazdığı için olası doğru yanıtları nasıl tahmin ettiği veya mod için 55 değerini nasıl bulduğu açık değildir. Puanlama cetveline göre Ülker bu yanıtı ile 1 puan almıştır. Ancak son testte hem yanıtları hem de açıklamaları puanlama cetveline uygun şekilde olmuş ve verdiği yanıt ile 3 puan almıştır.

MPAB testinde öğretmen adaylarının KCT'sini ölçmek için kullanılan maddelerden biri olan ve Şekil 2'de sorusu verilen M4'e ön testte 4 öğretmen adayı (İdil, İkbal, Ülkü ve Ümran) herhangi bir yanıt vermemiş ancak son testte bu soruyu yanıtlamaya çalışmışlardır. İnci ve Ülker'in ön test ve son test uygulamasında bu soruya verdikleri yanıtlar değişmemiş, İpek de ise artış olmuştur (bkz. Tablo 2). Ön testte bu soruyu yanıtsız bırakan İdil'in son testte verdiği yanıt Şekil 6'da örnek olarak verilmiştir.



Şekil 6. İdil'in MBAP Testi KCT Bilgi Türündeki M4 Soru Maddesine Son Testte Verdiği Yanıt

İdil verdiği örneklerin gerekçesini açıklamış öğrencilerin aşına oldukları alışveriş kurgusundan yola çıkarak önce 100 liranın daha sonra da 12 liranın %10'unun nasıl bulunacağını örneklemeye çalışmıştır. Sonrasında daha karmaşık olabilecek yüzde problemlerine geçiş yapacağını yazmıştır. İdil, öğrencinin yüzde kavramını anlayıp konuyla ilgili soruları çözebilecek duruma gelmesini kolaydan-zora, yakından-uzağa ilkelerine uygun şekilde sağlamaya çalıştığı için bu yanıtıyla tam puan almıştır. Benzer şekilde diğer öğretmen adayları da kolaydan-zora olacak şekilde örneklerini vermeye çalışmışlar ancak gerekçelerini yazmadıkları için tam puan alamamışlardır.

MPAB testinde yer alan CK bilgisini ölçmeye yönelik 3 maddeden bir tanesi 7. sınıf konularıyla ilgili olup bu madde Şekil 3'te verilmiştir. Doğru yanıtın "çember" olduğu bu soruyu İdil, İkbal, İpek ve Ülker ön testte doğru yanıtlayamamış, son testte ise doğru yanıtı bulmuşlardır. İnci, hem ön testte hem de son testte bu soruyu doğru yanıtlarken Ülkü ve Ümran bu soruyu doğru olarak yanıtlayamamışlardır (bkz. Tablo 2).

Sonuç olarak, MPAB testinden elde edilen veriler öğretmen adaylarının Öğretmen için Matematik Bilgilerinde (MKT) özellikle KCS ve KCT bileşenlerinde ilerleme yönünde bir değişim olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayı İkbal dışında diğer öğretmen adaylarında bu değişim birbirine yakın ve yaklaşık 5-6 puan olacak şekilde olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu makalede, bir fakülte-okul işbirliği modelinin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi başta olmak üzere mesleki bilgi ve becerileri üzerindeki etkileri araştırıldığı bir çalışma kapsamında öğretmen adaylarının Matematik Pedagojik Alan Bilgisi'ni ölçmek için geliştirilmiş ve uygulanmış olan MPAB testinden elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin eğitimin kalitesini etkilediğini (Darling-Hammond, 2010), öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin genellikle zayıf olduğunu (Knight vd., 2015) ancak mesleğe başlamadan önce onlara çeşitli uygulama fırsatları verildiğinde bu bilginin gelişebileceği (Cochran-Smith vd., 2015) ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, örneklem küçük olmasına rağmen bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının yıl boyunca aynı öğrencilerle 7. sınıf konularına ilişkin yapmış oldukları etkinlikler öğrencileri daha yakından tanımalarına ve öğrencilerin matematiği nasıl öğrenebildiğine tanıklık etme fırsatı vermiştir. Öğretmen adaylarının MBAP testinde yer alan KCS'yi ve KCT'yi ölçmeye yönelik maddelerde gösterdikleri gelişim öğretmen adaylarının bu fırsatı değerlendirdiğini göstermektedir. Örneğin, Ülker dönem başında öğrencilerin merkezi eğilim ölçülerini nasıl algılayabilecekleri konusunda net bir düşünceye sahip değilken, dönem sonunda öğrenci matematiğinin altında yatan nedenleri daha iyi yorumlar duruma gelmiştir. Ülker gibi diğer öğretmen adayları da öğrenci hatalarının kaynağını sadece bilgi eksikliğine atfetmeyip hatanın kaynağının ne olabileceğini doğru olarak tespit etmeye ve kavram yanılığası olarak nitelendirilebilecek durumları fark etmeye başlamışlardır.

Öğretmen adaylarının KCS'ye ilişkin ön test ve son test kıyaslanmasında gözlenen bu durum KCT'ye ilişkin maddelerde de gözlenmektedir. Bir konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayacak yöntemleri, örnekleri ve temsilleri bilmeyi ve bunları uygulamayı içeren KCT'ye (Ball vd., 2008) yönelik maddelerde öğretmen adaylarının örneklerini seçerken kolaydan zora, somuttan soyuta gibi öğretim ilkelerini kullanmaya özen gösterdikleri görülmeye başlanmıştır. Nitekim İdil'in yüzde kavramının öğretimine ilişkin verdiği örnekler bu durumun bir göstergesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının testte yer alan KCT maddelerinden aldıkları puanların ortalamasında gözlenen yaklaşık %60'luk artış da bu durumun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Her ne kadar bu makalede toplanan nicel verilerin analizleri tartışılrsa da araştırma kurgusunun bu sonuçlar üzerindeki etkisinin nitel verilerle desteklendiğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel çalışma ve grup tartışmaları sırasında gözlemci rolünde olmalarının onlara öğrenci matematiğini daha iyi anlama fırsatı verdiği söylenebilir. Ayrıca uygulamalar öncesi ve sonrası öğretmen adaylarıyla yapılan toplantılar, öğrencilerin etkinliklerde nasıl bir performans sergileyeceği ve olası kavram yanlışları hakkında öğretmen adaylarına çeşitli ipuçları vermiştir. Bunlarla birlikte tüm uygulama sürecinin video kaydına alınması ve öğretmen adaylarının her bir uygulamaya ilişkin değerlendirme raporu yazması öğrencileri akademik açıdan daha iyi tanımalarına olanak sağlamıştır (Kılıç, Doğan, Arabacı, & Tün, 2018a). Bu süreçteki bu tür deneyimlerin öğretmen adaylarına MPAB testinde yer alan KCS ile ilgili maddelere daha makul ve gerekçeli yanıtlar vermesini sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının aynı grup öğrenciyle yıl boyunca çalışmaları, özellikle etkinliğin öğrencilere tanıtılması ve öğrencilerle etkileşim aşamalarında öğrencilerine uygun örnekler, materyaller ve temsiller kullanmalarını yani KCT'nin gelişimini tetikleyen bir unsur olmuştur (Kılıç, Doğan, Arabacı, & Tün, 2018a, 2018b).

Bu çalışma süresince hazırlanan etkinlikler 7. sınıf matematik öğretim programındaki kazanımlar çerçevesinde hazırlandığı için öğretmen adayları 7. sınıf programı başta olmak üzere, ortaokul matematik programında hangi konunun hangi sınıf seviyesinde öğretildiğine dair bilgi sahibi olmaya başladılar. Bu duruma, öğretmen adaylarının MPAB testinde yer alan ve Şekil 3'te verilen soruya son testte verilen doğru yanıtta artış örnek olarak gösterilebilir.

Her ne kadar MPAB testi sonuçları öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde bir ilerleme olduğunu gösteriyor olsa da bu bulgular çalışma kapsamında toplanan nitel verilerle desteklendiğinde daha sağlıklı bir tartışma ortamı olacaktır. Ancak bu makalenin kapsamı dışında olduğu için bu tartışmaya girilmemiştir. Ayrıca bu çalışmanın farklı öğretmen aday grubu ile tekrar edilerek elde edilen bulguların değerlendirilmesi fakülte-okul işbirliği bağlamında yapılan bu çalışmanın etkililiği hakkında daha sağlam veriler sağlayacaktır. Yine de çalışma öncesi ve çalışma sonrası öğretmen adaylarının MPAB testi karşılaştırıldığında çalışma sonrası elde edilen puanların öncesine göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimini desteklemek amacıyla staj dersleri dışında, hatta öncesinde bu çalışmada olduğu gibi doğal okul ortamında öğrencilerle birebir çalışacakları çeşitli uygulama fırsatların verilmesi (Cochran-Smith vd., 2015) ve yapılagelen staj uygulamalarının daha verimli hale getirilmesi gerekir (Çakır vd., 2010; Yalın-Uçar, 2012).

KAYNAKLAR

- An, S., Kulm, G. & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 145-172.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M., Ogan-Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A., & Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 69-81.
- Campbell, P. F., Nishio, M., Smith, T. M., Clark, L. M., Conant, D. L., Rust, A. H., Choi, Y. (2014). The relationship between teachers' mathematical content and pedagogical knowledge, teachers' perceptions, and student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 419-459.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do*. National Education Association (NAE) Policy Brief. Retrieved from http://www.nea.org/assets/docs/HE/Effective_Teaching_-_Linda_Darling-Hammond.pdf.
- Ertas, F. G. (2014). *A way to compare mathematics teacher candidates' mathematical knowledge for teaching: TEDS-M released tests*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Handler M., & Ravid, R. (2001). *The many faces of school-university collaboration: Characteristics of successful partnerships*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Jenkins, O. F. (2010). Developing teachers' knowledge of students as learners of mathematics through structured interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 141-154.
- Kenny, J. D. (2012). University-school partnerships: pre-service and inservice teachers working together to teach primary science. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 57-82.
- Kılıç, H., Doğan, O., Arabacı, N., & Tün, S. S. (2018a). *Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için fakülte-okul işbirliği modeli*. 10. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.
- Kılıç, H., Doğan, O., Arabacı, N., & Tün, S. S. (2018b). *Matematik etkinliklerinin öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısı üzerindeki etkisi*. 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Denizli.
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan, J., & Elrod-Whitney, A. (2015). Reconceptualizing teacher quality to inform preservice and inservice professional development. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 105-108.
- Lannin, J. K., Webb, M., Chval, K., Arbaugh, F., Hicks, S., Taylor, C., & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16, 403-426.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (24.06.1973) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Son erişim tarihi: 24.05.2015
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 157-223). Charlotte, NC: IAP.
- Sun, J. & van Es, E. A. (2015). An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 201-214.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher Education Study in Mathematics (TEDS-M), Conceptual Framework*. East Lansing: Michigan State University, International Study Center.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.

Effects of Faculty-School Collaboration Model on Preservice Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge

Extended Abstract:

To equip teachers with various knowledge and skills is vital for improving quality of teaching-learning process (Cochran-Smith et al., 2015; Darling-Hammond, 2010). Teachers should not only have strong content knowledge but also pedagogical content knowledge (PCK) which involves in knowing about which methods, examples or representations helps students to understand the subject matter and students' possible difficulties and misconceptions as well as ways to eliminate such difficulties (Ball et al., 2008; Shulman, 1986). Although PCK is improved through experiences (Campbell et al., 2014), preservice teachers' PCK could be supported in their teacher education programs through courses and practices (Lannin et al., 2013). In this study, we set up a faculty-school collaboration program to enable preservice teachers make practice in a school setting under the monitoring of researchers. Then we investigated the effects of this intervention on their professional knowledge and skills, specifically on their PCK. We used Ball and her colleagues' (Ball et al., 2008) Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) model to analyze preservice teachers' PCK.

We used mixed methods research design to investigate preservice teachers' PCK. For quantitative part of the study quasi-experimental design was used.

The faculty-school collaboration study has been administered since 2011. In the recent study, we took responsibility of administration of elective math course of one of 7th grade class in the school and implemented mathematics tasks throughout the academic year. The tasks were implemented by the preservice teachers who took the elective course offered in the faculty. At the beginning of the semester, for couple of weeks, we discussed about task design and implementation process, students' misconceptions, middle school curriculum and scaffolding practices with preservice teachers. Then we assigned a group of three or four students from the class for each preservice teacher where they worked with them throughout the year. Before each implementation session at the school we overviewed the tasks to be implemented and after each implementation we set up a reflection session. During the implementations, preservice teachers let students work individually on the tasks at first, then a group discussion among students was held and finally preservice teachers intervened to discuss students' answers and attempted to scaffold their understanding. We also asked preservice teachers to write a reflection paper for each implementation. In 2016-2017 academic year, 25 mathematics tasks were implemented in the school such that 20 of them developed by the researchers and 5 of them developed by the preservice teachers for their own groups.

A total of 10 preservice teachers enrolled in the elective course however 7 of them attended to study in both semesters. We decided those 7 preservice teachers to be the study group. Four of the preservice teachers were in sophomore students while 3 of them were juniors. They all took introductory math and pedagogy courses offered in the faculty. To make reliability analysis of MPCK and comparison between two groups we applied the test 30 preservice teachers who were varying in terms of grade level (17 of them seniors, 7 of them juniors, and 6 of them sophomore).

In this study both qualitative and quantitative data collection tools were used. One of the quantitative tools was MPCK test. The test consisted of 21 items in the various forms such as short-answer, true-false, multiple choice and open-ended. The test was out of 47 points such that points assigned for each item varied between 1 and 3. Multiple-choice items were evaluated out of 1 point, true-false items were evaluated out of 3 points and the rest was evaluated out of 2 or 3 points. The items were constructed in

the line with components of MKT such that 7 of them aimed to measure Knowledge of Content and Students (KCS), 7 of them were to measure Knowledge of Content and Teaching (KCT), 3 of them were Curriculum Knowledge (CK), 3 of them were Specialized Content Knowledge (SCK) and one of them for general pedagogy. The context of the items were chosen in the line with content areas in the math curriculum such that 6 of them were about geometry and measurement, 5 of them were about numbers, 5 of them were about algebra and 3 of them were about data and statistics. The content validity of the test was also checked by expert math educators who work on teacher knowledge and PCK.

The MPCK test was administered to both study group and control group in the form of test-retest at the beginning of Fall and at the end of the Spring. The research team developed rubrics for each item in the test. Then three researchers read the papers separately and got interrater reliability as .87. Then they discussed the discrepancies and achieved an agreement on those items. The reliability of test was calculated as .74. From comparison group of 30 preservice teachers 16 of them took the test twice. Therefore, results of 7 preservice teachers from the study group and 16 from the comparison group were analyzed by using Mann-Whitney U test and Wilcoxon signed rank test.

The Wilcoxon signed rank test revealed a significant change between pre and post test results for both groups such that for study group $z = -2.366$, $p = .018$ and for comparison group $z = -2.410$, $p = .016$. However, Mann-Whitney U test results showed a significant change in post test results of both groups in favor of study group ($U = 24.5$, $p = .033$). This result could be interpreted as a contribution of this intervention study on the improvement of preservice teachers' PCK. The change in study group's test results in terms of components of MKT was also analyzed. However the focus was on the 7th grade math items since preservice teachers worked with 7th grade students. There were 10 such items such that 4 of them were measuring KCS, 4 of them were KCT, one of them was CK and the last one was SCK. The results showed a significant change in those items such that $z = -2.388$, $p = .017$. A further analysis for KCS and KCT components were done and they were found to be significant as well ($z = -2.213$, $p = .027$ and $z = -2.226$, $p = .026$, respectively).

The results of MPCK test supported to the fact that preservice teachers' PCK could be improved when they were given an opportunity to make practice with students in a school setting and reflect on their practices (Lannin et al., 2013). The research setting was intensive and specific to this faculty-school collaboration program such that preservice teachers were given the responsibility of managing and monitoring a group of students throughout the year and they had to make sure that the tasks were implemented as they were planned. They were also asked to write reflection papers for each implementation in addition to their oral reflection after the implementation. These practices were likely to contribute to PCK development (Kılıç, Doğan, Arabacı, & Tün, 2018b). However, such intervention could be reformed and applied as a usual practice in the field experience courses.

Key Words: *Pedagogical content knowledge, Faculty-school collaboration, Teaching mathematics, Preservice teacher.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.804719

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 216-225

Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sena KILIÇ ¹, Yücel ÖKSÜZ ²

Makalenin Geliş Tarihi: 03.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmanın amacını, üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma, genel tarama modellerinden korelasyon araştırması olarak desenlenmiştir. 219-2020 Eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerde öğrenim gören 326 üniversite öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu, olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, "Yetersizlik Duygusu Ölçeği" ve "Genel Aidiyet Ölçeği" ile elde edilmiştir. Google form aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde, Spearman Korelasyon Testi, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve genel aidiyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yetersizlik duygusu puanlarının sınıf düzeyine göre değişimi Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında yetersizlik duygusu ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yetersizlik duygusu puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre değişimi Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Yetersizlik duygusu puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Genel aidiyet duygusu puanlarının sınıf düzeyi ve algılanan sosyoekonomik düzeye göre değişimin incelendiği Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre algılanan genel aidiyet duygusu puanlarının sınıf düzeyi ve algılanan sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Yetersizlik duygusu puanlarının cinsiyete göre değişiminin incelendiği Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre yetersizlik duygusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Genel aidiyet puanlarının cinsiyete göre değişiminin incelendiği Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre genel aidiyet duygusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Genel Aidiyet Duygusu, Yetersizlik Duygusu, Aidiyet, Üniversite Öğrencileri.

GİRİŞ

Birey ilişkilerini, etkileşim sürecinde kendine özgü niteliğiyle, değerleriyle, inanç ve alışkanlıklarıyla geliştirir. Mutlu ve huzurlu bir yaşamın kurulabilmesi sosyal çevreyle olan ilişkilerinin kabul görmesi, güven duygusunun oluşumuyla uyum sağlamasına bağlıdır. Kendi istek ve arzularını doyuma ulaştırmaya çalışırken aynı zaman da çevreye duyarlı, onların istekleriyle çatışmaya düşmeden dengeli, sağlıklı ilişkiler kurabilmelidir. Bu ilişkileri kurabilmede bireyin kendi olabilmesi, ortamı, eşyaları,

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, senakilic53@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5757-2152

² Prof. Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yoksuz@omu.edu.tr, ORCID:0000-0002-9310-7506

Kılıç, S. ve Öksüz, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 216-225. DOI: 10.7822/omuefd.804719

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 216-225.

diğer bireyleri kendine yakın hissetmesi, kendilemesi, kendine ait ve kendini de oraya ait hissetmesi belirleyici olacaktır. Bu ait olma duygusu bireyleri yaklaştıran, ortaklığı artıran biz olma duygusunu destekler.

Aidiyet, bir yere ait olma, ilişkili olma anlamına gelmektedir. İlişkilendirme bir objeye, bireye, etnik gruba, topluma veya sosyal bir sınıflandırmaya dair olabilmektedir. Yani, içinde kimliğe ilişkin temalar taşımaktadır (Alptekin, 2011). Kişinin 'ben kimim' sorusuna verdiği cevabın ve diğer insanlarla ilişkilerinin niteliğine yönelik edinilen izlenimin oluşmasında aidiyet duygusunun etkisi, kendini kıymetli ve önemli bir aktör olarak algılayabilmesine bağlıdır. Her bireyin aidiyet gereksinimi aynı düzeyde değildir. Bireyler farklı anlamlılık düzeyindeki ilişkilerle bu gereksinimlerini doyurabilmektedir. Bazıları daha az yoğunluktaki ilişkiyle tatmin olurken bazıları için bu yeterli değildir. Duygusal ve sosyal ilişkilerin doyumsuzluğu bu ihtiyacın giderilmesini sağlayabilir (Duru, 2015). Yani diğer insanlarla iletişimlerinde değerli ve işe yarar olduklarını hissetmeleri çok önemlidir.

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisinde daha alt sırada olan aidiyet ve sevilme gereksinimi doyurulmadığında kendini gerçekleştirme ve saygınlık gereksiniminin doyurulamayacağını ifade eder (Akt: Çakır, 2019; Feist ve Feist, 2006). Yani alt düzeydeki ihtiyaçlar yeterince doyuma ulaşmadığında daha üst düzeydeki faaliyetlerinin doyuma ulaşması bakımından dezavantaj oluşturacağı, daha da olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Üniversiteye başlayan öğrenciler, beslenme, uyku, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki değişimlerin yanı sıra sosyal bir değişim içerisine de girmektedirler. Kendisine yabancı olan yeni çevresinde farklı sosyal ilişkileri deneyimlemeye başlamaktadır. Bireylerin bu ilişkilerinde aidiyet gereksinimlerini karşılayabilmeleri önemli bir yere sahiptir.

Literatürde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan önemli çalışmalara rastlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin, genel aidiyet ölçeğinin reddedilme alt boyutuyla akıllı telefon bağımlılığı pozitif, mutluluk reddedilme boyutuyla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Özteke Kozan, Kavaklı, Ak ve Kesici, 2019). Demirtaş, Yıldız ve Baytemir (2017) benlik saygısı üzerinde genel aidiyet ve temel psikolojik gereksinimlerin etkisini incelediği çalışmada, genel aidiyet, temel psikolojik gereksinimler ve benlik saygısı arasında orta derecede pozitif bir ilişki olduğuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarda, aidiyet gereksiniminin karşılanmamasının olumsuz gelişmelere sebep olabileceği görülmüştür. Üniversite yaşantısından kaynaklanan değişikliklerin getirdiği güçlükler, aidiyet duygusunu ve bireylerin yetersizlik duygusunu daha yoğun yaşamalarına sebep olabilir.

Yetersizlik duygusu, bireyin kendisini diğerlerinden eksik olarak değerlendirdiği benlik algısıdır. Duruma özgü olabilirken, ilişkilerin genelinde de olabilir. Yetersizlik durumunun ilişkilerin genelinde görülmesi benlik yapılanmasından kaynaklandığı anlamında değerlendirilebilir. Olumsuz benlik algısı çeşitli psikolojik rahatsızlıklarının yaşanmasına sebep olabilmektedir (Demir, 2017).

Yetersizlik duygusu yaşayan bireyler, başarılarında kendi rollerini küçümseme ve becerilerini yok sayma eğilimi içerisine girerler. Diğer insanların beklentilerine, fikirlerine ve negatif değerlendirmelerine olması gerekenden çok değer verirler. Bu durum başarabileceklerine ilişkin gerçekçi olmayan algılar oluşturmalarına sebep olur (Demir, 2017).

Adler, bireyin dünyaya gelirken yetersizlik (aşağılık) duygusuyla geldiğini, bu algının ömür boyu yetersizlik duygusuna karşı üstünlük kurma çabasına girmesine sebep olduğunu ifade etmektedir (Akt: Burger, 2006; Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Yetersizlik duygusunun bu harekete geçirici, motive edici gücünün yanı sıra mutsuz olmasına sebep olacak bir yanı da bulunmaktadır (Akdoğan ve Ceyhan, 2014a). Adler'e göre insan davranışlarının tamamı var olan yetersizlik duygusuyla başa çıkabilmek ve üstünlük sağlayabilmek içindir. Bireylerin yetersizlik düzeylerinin yükselmesi durumunda komplekse

dönüşür. Bu durum da motive edici bir güç olmaktan çıkmış olur (Burger, 2006). Yani, bazı insanlar bu duyguyu daha sağlıklı yaşarken bazıları kompleks haline getirebilmektedir.

Toplumsal beklentiler, yaşam tarzındaki değişimler, sosyal gelişmeler sosyal ilgiyi etkilemektedir. Bireyin yaşadığı yetersizlik duygusu, değişim durumunda uyumu zorlaştırabileceği gibi sosyal gelişimine katkı sağlayan bir unsur da olabilir ve yaşam hedefinin belirlenmesinde ve yaşamın şekillendirilmesinde önemlidir (Akt: Bahtiyar, 2019; Adler, 1957).

Literatürde, yetersizlik duygusunun bireyi harekete yöneltici etkisinin yanı sıra ketleyici olabileceği de belirtilmektedir. Bireyin baskın olan yetersizlik duygusu kişilerarası ilişkilere katılımı etkileyeceği için genel aidiyet duygusuyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Literatürde bu konuda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ilişkinin bilinmesi özellikle psikolojik destek sunan uzmanlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada genel aidiyet ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi, üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler şu şekildedir:

Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeği puanları algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ölçeği puanları algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada genel tarama modellerinden, korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi saptamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında farklı üniversitelerde öğrenim gören 326 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Pandemi nedeniyle Google form kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, algılanan sosyoekonomik durum ve sınıf düzeylerini öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Genel Aidiyet Ölçeği (GAÖ)

Genel aidiyet ölçeği (GAÖ) Malone, Pillow ve Osman (2012) yılında geliştirilen Duru (2015) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen 12 maddeden oluşan yedili likert tipi ölçektir. Ölçeğin kabul edilme ve reddedilme boyutları bulunmaktadır. Ölçekteki ters maddeler tersinden puanlanarak aidiyet tek boyutlu olarak ölçülebilmektedir (Malone ve diğ., 2012). Duru (2015) uyarlama çalışmasında ölçeğin ölçüt bağıntılı ve ayırt edici geçerliliğe sahip olduğuna ulaşılmıştır. Duru (2015) bu çalışmada güvenilirlik analizlerinde ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı .92 iken test-tekrar test güvenirliliği .84 bulmuştur. Ölçekten yüksek puan alınması ulaşılmış aidiyet duygusunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Yetersizlik Duygusu Ölçeği (YDÖ)

Yetersizlik duygusu ölçeği (YDÖ) 20 maddeden ve üç faktörden meydana gelen beşli likert tipi ölçektir. Ölçekteki puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Yüksek puan yetersizlik duygusunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Üç faktör toplam varyansın %43.63'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geçerlilik analizinde kısa semptom envanteri ile .76; sosyal karşılaştırma ölçeği ile -.66; Coopersmith benlik saygısı ölçeği ile -.74 düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .86 iken test tekrar test güvenirliliği .88 bulunmuştur (Akdoğan ve Ceyhan, 2014b).

Verilerin Analizi

Analizlere başlanmadan önce üniversite öğrencilerin yetersizlik duygusu ve genel aidiyet duygusu ölçeklerinden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelenmiştir. Bu test sonucu verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerin genel aidiyet duygusu ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişki Spearman korelasyon analiziyle çözümlenmiştir. Üniversite öğrencilerin cinsiyete göre genel aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerin cinsiyete göre yetersizlik duygusu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerin algılanan sosyoekonomik düzeye göre genel aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre genel aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerin algılanan sosyoekonomik düzeye göre yetersizlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre genel aidiyet duygusu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 28.02.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020/107

BULGULAR

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Korelasyon Testi Sonucu

			Toplam Yetersizlik	Toplam Aidiyet
Spearman's Rho	Toplam Yetersizlik	Correlation Coefficient	1.000	-.456**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	326	326
	Toplam Aidiyet	Correlation Coefficient	-.456**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	326	326

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 1' de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasında ilişkinin yönü ve anlamlılık derecesini incelemek amacıyla Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve genel aidiyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.456$, $p = .000 < p = 0.01$).

Tablo 2.

GAÖ Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Toplam Aidiyet
Mann-Whitney U	9112.000
Wilcoxon W	41243.000
Z	-.173
Asymp. Sig. (2-tailed)	.863

Tablo 2'ye göre üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri arasında genel aidiyet puanı açısından anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p = .863$; $p > .05$). Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet puanları kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.

GAÖ Puanlarının Algılanan Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

	Toplam Aidiyet
Chi-Square	3.396
Df	2
Asymp. Sig.	.183

Tablo 3'e göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri arasında genel aidiyet ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p = .183$; $p > .05$). Buna göre genel aidiyet ölçeği puanları algılanan sosyoekonomik düzeye göre farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4.

GAÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimini İnceleyen Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Toplam Aidiyet
Chi-Square	4.356
Df	5
Asymp. Sig.	.499

Tablo 4'e göre üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında genel aidiyet ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p = .499$; $p > .05$). Buna göre genel aidiyet ölçeği puanları sınıf düzeyine göre farklılık yaratmamaktadır. Genel aidiyet ölçeği puanları açısından bireylerin sınıf düzeyleri arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5.

YDÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimini İnceleyen Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Toplam Yetersizlik
Mann-Whitney U	8235.500

Wilcoxon W	10936.500
Z	-1.409
Asymp. Sig.(2-tailed)	.159

Tablo 5'e göre üniversite öğrencilerin cinsiyetleri arasında yetersizlik ölçeği puanı açısından anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=.159$; $p>.05$) Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ölçeği puanları kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 6.

YDÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimini İnceleyen Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Toplam Yetersizlik	
Chi-Square	7.669
Df	5
Asymp. Sig.	.175

Tablo 6'ya göre üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında yetersizlik duygusu ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=.175$; $p>.05$). Buna göre yetersizlik duygusu ölçeği puanları sınıf düzeyine göre farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 7.

YDÖ Puanlarının Algılanan Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Toplam Yetersizlik	
Chi-Square	10.086
Df	2
Asymp. Sig.	.006

Tablo 7'ye göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik durumları arasında yetersizlik duygusu ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=.006$; $p<.05$).

Tablo 8.

YDÖ Puanlarının Algılanan Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

	Algılanan Sosyoekonomik Düzey	N	Mean Rank
Toplam Yetersizlik	Düşük	29	208.19
	Orta	270	162.09
	Yüksek	27	129.59

Tablo 8'e göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri arasında yetersizlik duygusu ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=.006$; $p<.05$). Buna göre yetersizlik duygusu ölçeği puanları algılanan sosyoekonomik düzeye göre farklılık yaratmaktadır. Ekonomik durumlarını düşük olarak algılayan bireylerin diğer bireylere oranla yetersizlik duygusu düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yetersizlik ve genel aidiyet alanında ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu iki kavramının birlikte ele alındığı çalışma olmamıştır. Yapılan araştırmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada ilgili alan yazın tarandığında yetersizlik ve genel aidiyet duygularına birçok unsurun etki ettiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonucun alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu gözlenmiştir. Bozkurt' un (2019) yaptığı bir çalışmaya göre bireylerin yetersizlik duyguları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Bilger (2018) üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygularıyla öğrencilerin anne babalarına bağlanmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında yetersizlik duygusunun kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada yetersizlik duygusu puanlarının algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değiştiği gözlemlenmiştir. Bozkurt' un (2019) çalışmasının araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Bilger' in (2018) çalışmasında ise yetersizlik duygusu ölçeği puanlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda yetersizlik duygusu puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Literatür tarandığında bu değişkenin kullanıldığı çalışma sonucuna rastlanmamıştır. Bu çalışmanın daha önce çalışılmamış olan değişkenlere ilişkin bilgi vermesinin yapılacak diğer çalışmalara destek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada genel aidiyet ölçeği puanlarıyla yapılan analizler sonucunda genel aidiyet puanlarının cinsiyete göre manidar olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Kurtuluş (2019) yeme tutumlarının yalnızlık ve aidiyet ilişkisinde algılanan baba kabul ve reddinin aracı rolünün incelendiği çalışmasında ise aidiyet kabullenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada genel aidiyet puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Literatür tarandığında genel aidiyet duygusunun sınıf düzeyi açısından incelenmediği görülmüştür. Fakat aidiyetin bir diğer çeşidi olan okula aidiyet kavramını Akıncı Gökdal (2019) çalışmasında incelenmiş ve sınıf düzeyi yükseldikçe okul aidiyet puanlarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında genel aidiyet duygusu puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aidiyetin bir çeşidi olan aile aidiyeti ile ilgili Tunç'un (2019) yaptığı çalışmada ise ailenin aylık gelirin bireylerin aile aidiyetini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmaya göre yetersizlik duygusu ve genel aidiyet arasında negatif yöndeki ilişki ve elde edilen diğer sonuçlardan hareketle bireylerin yetersizlik duygularını azaltıp genel aidiyet duygularını arttırmaya yönelik çalışmalar önemlidir. Bireylerin yetersizlik duygularını azaltıcı ve genel aidiyet duygularını arttırıcı psikolojik destek çalışmaları yürütülebilir. Psikolojik destek çalışmalarıyla bireylerin farklı bir gözle durumları yorumlamasına katkı sağlanabilir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyoekonomik durum bireylerin yetersizlik duygusu puanlarını etkilemektedir. Bu yüzden burs ya da yarı zamanlı iş gibi imkânlardan faydalanabilmeleri için bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Aynı zamanda genel aidiyet duygusuyla ilişkili alan yazınında farklı çalışmalar yapılmasına gereksinim olduğu gözlemlenmiştir. Kısacası gençlerin pozitif ve uyumlu bir şekilde hayatlarını devam ettirmeleri açısından bu iki kavram önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014a). Adlieryan grupla psikolojik danışmanın yetersizlik duygusu ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 280-293.
- Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014b). Üniversite öğrencileri için yetersizlik duygusu ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 117-128.
- Akıncı Gökdal, Ö. (2019). *Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bahtiyar, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik özellikleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bilger, H. (2018). *Üniversite öğrencilerindeki yetersizlik duygularıyla öğrencilerin anne babalarına bağlanmaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev. Erguvan Sarıoğlu, İ. D.). İstanbul: Kaknüs yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, R. M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ile yakın ilişkilerdeki eğilimleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, S. (2019). *Gerçek ve psikolojik doğum sırasına göre genel aidiyet, öz-anlayış, kendini affetme, başa çıkma tutumları ve problem alanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kaygı düzeyleri ve yetersizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, A. S., Yıldız, M. A. ve Baytemir, K. (2017). General belongingness and basic psychological needs as predictors of self-esteem in adolescent. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(2), 48-58.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 37-47.
- Kurtuluş, E. (2019). *Yeme tutumlarının yalnızlık ve aidiyet ile ilişkisinde algılanan baba kabul ve reddinin aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Malone G. P., Pillow, D. R. ve Osman, A. (2012). The general belongingness scale: Assessing achieved belongingness. *Personality And Individual Differences*, 52(3), 311-316. Doi: 10.1016/j.paid.2011.10.027.
- Özteke Kozan, H. İ., Kavaklı, M., Ak. M. ve Kesici, Ş. (2019). Akıllı telefon bağımlılığı, genel aidiyet ve mutluluk arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22,436-444. Doi: 10.5505/kpd.2019.87587
- Tunç, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti, evlilik beklentileri ve evlilik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

The Relationship between University Students' Inferiority Feeling and Their General Level of Belonging

Extended Abstract:

The purpose of this study is to examine the relationship between university student' inferiority feeling and their general level of belonging. Second goal is to examine university students' inferiority feeling according to gender, perceived socioeconomic level and level of the class. Third goal is to examine university students' sense of general belonging according to gender, perceived socioeconomic level and level of the class. Literature on sense of general belonging and inferiority feeling has been searched. Studies on inferiority feeling and sense of general belonging has been examined. The correlational research design was used as study method. The problem statement of the research is whether there is a significant relationship between university students' inferiority feeling and their general level of belonging. In this study developed six sub-problem. The study group in the study was obtained by easy sampling method, one of the non- probability sampling methods. Accordingly the study group of the research consists of 326 university students studying at different universities in the 2019-2020 academic year. The data in the research were obtained using Google form due to the pandemic. Personal Information Form, which was prepared by researcher and asked the gender, the level of the class, perceived socioeconomic level was applied to the participants. Also General Belongingness Scale adapted by Duru, Inferiority Feeling Scale developed by Akdoğan and Ceyhan were used as data collection tools in the study. General Belonging Scale consists of 12 items. General Belongingness Scale is seven-point likert type. General belongingness scale consists of 2 dimensions. Factors have been named as "acceptance" and "rejection". Necessary permissions were obtained from the scale owner. Inferiority Feeling Scale consists of 20 items. Inferiority Feeling Scale is five-point likert type. Inferiority feeling scale consists of 3 dimensions. Factors have been named as "discouragement", "negation of self value" and "useless superiority effort". Nonparametric test were used in the statistical evaluations as the scales did not show normal distribution. The research data were analyzed by Spearman correlations, Kruskal Wallis- H and Mann- Whitney U test. Difference between the two groups was tested using the Mann-Whitney U test and the intergroup comparisons of parameters for multiple groups was made using the Kruskal Wallis- H test for comparison of qualitative data. Relationship between inferiority feeling and general level of belonging was examined by Spearman Correlation Test.

According to the findings of the study a statistically significant negative relationship was observed between inferiority feeling and general level of belonging. According to the findings of the study, scores of inferiority feeling scale differ significantly according to perceived socioeconomic level. It has been found that individuals who perceive their economic situation as low have higher levels of inadaquancy than other individuals. In addition, scores of inferiority feeling according to the gender do not differ. The result of research indicates that scores of inferiority feeling scale do not differ according to the level of the class. The finding of study indicate that university students' scores of general belongingness scale do not differ according to the gender. The finding of study indicate that university students' scores of general belongingness scale do not differ according to the perceived socioeconomic level. The finding of study indicate that university students' scores of general belongingness scale do not differ according to the level of the class.

Seperate studies on sense of general belonging and inferiority feeling have been conducted but these two concepts not examined together. It is thought that this study is important from this point. According to the study, it is important to decrease sense of inadaquancy and increase the general sense of belonging, based on the relationship between inferiority feeling and sense of general belonging and other results obtained.

According to the findings of a study university students' inferiority feeling differ according to perceived socioeconomic level. Based on this results, it may be useful to inform individuals about scholarship and part-time job opportunities. With psychological counseling and guidance university students can be helped to look at existing situations from different perspectives. Also the study by Bozkurt (2019) supported this study. The result of research indicates that scores of inferiority feeling according to the gender do not differ. The study by Bozkurt (2019) supported this study. More and different studies on both sense of general belonging and inferiority feeling are needed. Researcher and field experts can work with different variables related to sense of general belonging and inferiority feeling. Studies about sense of general belonging can be conduct in high school, elementary school. The result of research indicates that scores of inferiority feeling scale do not differ according to the level of the class. In prior studies did not work with level of the class variable. The finding of study indicate that university students' scores of general belongingness scale do not differ according to the level of the class. In prior studies did not work with level of the class variable. This study can contribute to the field of inferiority feeling and sense of general belonging. It is thought that this study can support other studies about sense of general belonging and inferiority feelings with level of the class variable.

Key Words: *Sense of General Belonging, Inferiority Feeling, Belonging, University Students.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.569481

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 226-251

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hücre Bölünmeleri Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi¹

Mücahit KÖSE², Mahmut SELVİ³

Makalenin Geliş Tarihi: 23.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 28.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgisi düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri mesleki deneyim, mezun olunan yükseköğretim birim ve programlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 180 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma Betimsel desende nicel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak Köse ve Selvi (2016) tarafından geliştirilen pedagojik alan bilgisinin 4 bileşenini temsil eden 20 maddeden oluşan hücre bölünmeleri konusu pedagojik alan bilgisi testi kullanılmıştır. Testin değerlendirilmesinde her madde için geliştirilen rubrikler kullanılmıştır. Rubrikler kullanılarak elde edilen pedagojik alan bilgisi puanları üzerinden uygun istatistiksel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerin ortalama mutlak başarı yüzdesi 63,41 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde bir pedagojik alan bilgisine sahip oldukları ifade edilebilir. Pedagojik alan bilgisinin bileşenlerinde en iyi bilgiye %70 düzeyinde program bilgisinde; en düşük bilgiye ise %60 düzeyinde öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri bileşeninde sahiptirler. Araştırmada öğretmenlerden 5 ila 9 yıl arasında mesleki deneyime sahip olanların en iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip oldukları belirlenmiş ve öğretmenlerin daha sonraki yıllarda pedagojik alan bilgisi düzeylerinin giderek düştüğü tespit edilmiştir. Mezun olunan yükseköğretim birimi değişkenine göre; eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin, diğer fakülte ve yükseköğretim kurumlarından mezun olanlara göre daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip oldukları görülmüştür. Uzmanlık alanı değişkenine göre; fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin diğer programlardan mezun öğretmenlere göre hücre bölünmeleri konusunda daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik alan bilgisi, Fen eğitimi, Fen bilimleri öğretmeni, Hücre bölünmeleri, Öğretmen eğitimi.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış olduğu doktora tezinden hazırlanmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mucahit.kose@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1938-6092

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, selvimahmut@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9704-1591

Köse, M. ve Selvi, M. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 226-251. DOI: 10.7822/omuefd.569481

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 226-251.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişmekte bireylerin ve toplumların ihtiyaçları hızla değişmektedir. Bu değişimlere bağlı olarak zamanın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Ülkelerin ve toplumların istedikleri niteliklerde fertler yetiştirebilmelerinde en etkili unsur ise şüphesiz eğitimidir. Ülkeler Eğitim ve öğretim faaliyetlerini amaçları doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde eğitim ve öğretim programları aracılığıyla yürütmektedir. Uygulanan Öğretim programlarının etkililiğini belirleyen birçok faktör vardır. Nitekim Öğretim programları ne kadar mükemmel olursa olsun onların uygulayıcıları olan öğretmenlerin bilgi ve becerileri uygulanan öğretim programlarının etki düzeyini belirlemektedir (Taşdemir ve Taşdemir, 2007). Araştırmacılar etkili bir öğretimin gerçekleşmesini etkileyen en önemli etkenin ise öğretmen kalitesi olduğu belirtilmektedir. Öğrenme ve öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öğretmenin alana özgü bilgisi, genel pedagojik bilgisi ve kabiliyetleri öğretimin kalitesini, öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu etkileyen en önemli faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Baumert vd., 2010; Park ve Oliver, 2008).

Öğretmenin eğitim ve öğretimdeki önemi, öğretmen nitelikleri ve öğretmen eğitimi araştırmalarını her zaman önemli bir araştırma alanı kılmıştır. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve beceri zaman zaman bilim insanları tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiş, tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bu bilgi türlerinden birisi de ilk kez Shulman'ın (1986) kayıp paradigma olarak dile getirdiği, bir alanın öğretimi bilgisini ifade eden pedagojik alan bilgisidir. Shulman, pedagojik alan bilgisini "öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin eşsiz bir karışımı ve öğretmenin belirli bir konunun anlaşılmasını sağlamak için kavramları en iyi şekilde temsil eden analogiler, örnekler, açıklamalar, sunumlar ve gösteri yöntemleri hakkındaki bilgisidir" şeklinde açıklar. Öğretmenlerin konu alan bilgisi (KAB), pedagojik alan bilgisi (PAB) ve müfredat bilgisi olmak üzere üç tür bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bir sonraki yıl Shulman (1987) konu alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat (öğretim programı) bilgisi, öğrenenler ve onların özellikleri bilgisi, bağlam bilgisi, eğitim hedefleri ve amaçlarından oluşan "öğretmenliğin bilgi temeline" pedagojik alan bilgisinide dâhil etmiştir.

Shulman'dan sonra eğitim araştırmacıları PAB kavramından hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri, bu bilgi türlerinin konuları, birbirleriyle ilişkileriyle ilgili çalışmalar yaparak farklı modeller ortaya koymuşlardır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Marks, 1990; Tamir, 1988). Fen eğitimi alanında yaygın olarak Magnusson, Karajcik ve Borko'nun (1999) PAB modelleri kullanılmaktadır (Jong, Van Driel ve Verloop, 2005; Lee ve Luft, 2008). Bu model Shulman (1987), Grossman (1990) ve Tamir (1988)'in modellerini temel almıştır ve fen öğretimine yöneliktir (Magnusson vd., 1999). Bu modele göre öğretmenler dört tür bilgi alanına sahip olmalıdır. Bunlar: pedagojik bilgi, konu alan bilgisi, bağlam bilgisi ve pedagojik alan bilgisidir. Bu model dönüştürücü bir model olup konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi PAB'ı etkilemektedir. Ayrıca, araştırmacılara göre etkili öğretmenler konuya özgü PAB geliştirirler. Magnusson vd.'nin (1999) geliştirdikleri PAB modelinde PAB beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: Fen öğretiminin amaç ve hedefleri bilgisi, Fen öğretim programı hakkında bilgi ve inançlar, Öğrencilerin belirli fen konularını anlaması hakkındaki bilgi ve inançlar, Fen öğretimindeki değerlendirmeler hakkındaki bilgi ve inançlar, Fen öğretimi için öğretim stratejileri hakkındaki bilgi ve inançlardır.

Öğretmen eğitimi alanında Pedagojik alan bilgisinin kavramsallaştırılması yönelik çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğretim elamanlarının Pedagojik alan bilgilerini belirlemeye geliştirmeye yönelik çalışmaları önemli bir çalışma alanıdır. Gerçekleştirilen Pedagojik alan bilgisi çalışmalarında hem uluslararası alan yazında ve hem de Türkiye'de öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara nazaran öğretmenlerle yapılan çalışmaların daha az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin yeterli

düzye olamadığı sonucunu göstermektedir (Canbazoğlu 2008; Tuzcu, 2011). Ülkemizde Fen eğitimi alanında öğretmenlerle yapılan pedagojik alan bilgisi araştırmaları öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara nazaran daha az sayıdadır. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu söylenebilir (Açıksöz, 2017). Bu nedenle de pedagojik alan bilgisinin yapısının daha iyi anlaşılması için öğretmenlerle gerçekleştirilecek çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Abell, 2008; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Canbazoğlu, 2008; Kind, 2009; Lee, 2005; Van Driel, Beijaard ve Verloop., 2001).

Araştırmalarda PAB'in değerlendirilmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. En fazla kullanılan veri toplama araçları gözlem ve görüşmedir (Lee, Brown, Luft ve Roehrig, 2007). Bunun yanı sıra ders planı hazırlatma, alan notları, kart gruplama aktivitesi, çoktan seçmeli anketler içerik gösterimi, profesyonel ve pedagojik deneyim repertuarları, odak grup görüşmeleri ve düşünce yazıları literatürde (Appleton ve Kindt, 1999; Canbazoğlu, 2008; Friedrichsen ve Dana, 2005; Jong, Van Driel ve Verloop 2005; Kaya, 2009; Lee ve Luft, 2008; Loughran, Mulhall ve Berry, 2004; Özden, 2008; Üner, 2016; Valk ve Broekman, 1999; Van Driel, Jong ve Verloop, 2002) yer alan diğer veri toplama araçlarıdır. Pedagojik alan bilgisi araştırmalarında veri toplama aracı olarak testlerin kullanıldığı nicel desendeki araştırmalar (Bahçıvan, 2012; Jüttner ve Neuhaus, 2012; Kirschner, Borowski, Fischer, Gess-Newsome ve Aufschnaiter, 2016; Lange, Kleickman, ve Moeller, 2009; Mavhunga ve Rollnick, 2011; Riese ve Reinhold, 2009; Rohaan, Taconis, ve Jochems, 2011; Schmelzing, Van driel, Jüttner, Brandenbusch, Sandmann, ve Neuhaus, 2013) incelendiğinde özellikle ulusal alan yazında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Çeşitli yöntemlerle değerlendirilen pedagojik alan bilgisinin yapısının hangi özelliklere bağlı olarak nasıl değişiklik gösterdiği PAB araştırmalarının bir diğer araştırma konusudur. Bu amaçla gerçekleştirilen nitel araştırmalarda Canbazoğlu (2008), tecrübenin öğretmen adaylarının PAB'ları için önemli olduğunu vurgulamış, Özel (2012) ise deneyimin öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda uzmanlık alanı da pedagojik alan bilgisini etkileyen bir başka değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ingber (2009), fen öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin uzmanlık alanlarına göre farklılık gösterdiğini; öğretmenlerin kendi uzmanlık alanındaki konularda uzmanlık alanı dışındaki konulara göre daha yüksek düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olduklarını belirlemiştir. Schmelzing, Van driel, Jüttner, Brandenbusch, Sandmann ve Neuhaus (2013) biyoloji öğretmenleri, biyoloji öğretmen adayları ve biyologların pedagojik alan bilgisi düzeylerini araştırdıkları çalışmada biyoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin biyoloji öğretmen adaylarından ve biyologlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Pedagojik alan bilgisinin konuya özel doğasından dolayı konu temelli çalışılmasının alan yazın açısından önemli olduğu vurgulanmakta ve konu temelli çalışılması önerilmektedir (Loughran, Mulhall ve Berry 2004; Van Driel, Verloop ve De vos, 1998). Gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğu da bu doğrultuda konu temelli araştırmalardır. Nitekim bu araştırma da hücre bölünmeleri konusu temelinde gerçekleştirilmiştir. Hücre bölünmeleri konusu soyut bir içeriğe sahip olması, pedagojik alan bilgisi temelinde sınırlı sayıda araştırmada (Şen, Öztekin ve Demirdöğen, 2018) konu olarak çalışılmıştır. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konulardan olup, öğrencilerce zor konular olarak nitelendirmişler (Bahar, Johnstone ve Hansell, 1999; Tekkaya, Özkan ve Sungur, 2001). Gerek öğretmen adaylarının gerek öğrencilerin hücre bölünmeleri konularında kavram yanlışlarına yaygın şekilde sahip oldukları da görülmektedir (Adıgüzel, 2006; Alkan, Akkaya ve Köksal, 2016; Aydın, 2011; Dikmenli 2010). Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin etkileyen önemli etkenlerdendir (Park ve Oliver, 2008). Bu nedenle öğrenilmesi zor ve kavram yanlışlarına sıkça rastlanan bu konunun öğretimini yapacak fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi bu açıdan da önemlidir.

Araştırmacılar başarılı öğrenci öğrenmelerinin, kaliteli alan bilgisine dayalı pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenler gerektirdiği konusunda hemfikirdir (Kind ve Chan, 2019). Bu nedenle Eğitim ve öğretimin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik alan bilgilerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesinde dönüt sağlarken aynı zamanda öğretmenlerinin gelişimleri ve bilgi düzeyleri hakkında da eğitimcilere, araştırmacılara bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin de pedagojik alan bilgilerini etkilediği az katılımcıyla gerçekleştirilen nitel araştırmalarda ele alınan ya da etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenler öğretmen özellikleri olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Farklı fakültelerden ve farklı programlardan mezun bir başka ifadeyle farklı uzmanlık alanına sahip fen bilimleri öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Uzmanlık alanının öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi puanlarını etkileyip etkilemediği araştırmada cevap aranacak sorulardan birisidir.

Öğretmenin, öğretimin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan birisi olduğu, Pedagojik alan bilgisinin ise öğretmenlerin sahip olmaları gereken önemli bir bilgi türü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisi araştırmalarının öğretmen niteliği konusunda önemli bir araştırma alanı olduğu ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun küçük çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen nitel durum çalışmalarından oluştuğu, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmacılar, pedagojik alan bilgisinin yapısının daha iyi açıklanabilmesi, araştırmalar neticesinde alan yazına katkı sağlayıp çıkarsamalara bulunabilmek amacıyla daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilecek büyük ölçekli nicel ve karma desendeki araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır (Abel, 2009; Aydın ve Boz, 2012; Borowski vd., 2011, Can, 2019). Alan yazındaki nicel çalışmaların, öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmaların ve pedagojik alan bilgisi testleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olması bu araştırmanın alana katkı sağlamasını ve pedagojik alan bilgisiyle ilgili çıkarsamalar yapmamıza olanaklar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda nicel desende gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı: Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgilerini değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmada şu araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğrenim birimlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri mezun oldukları programlara göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma genel araştırma türlerine göre betimsel bir araştırma, veri toplama biçimine göre nicel, zamana göre araştırma biçimlerine göre ise kesitsel bir araştırmadır.

Evren- Örneklem

Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örneklemede ilgilenilen alt gruplar evrendeki oranları dikkate alınmadan araştırmaya dâhil edilir ve bu alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve alt gruplar arasında karşılaştırma yapmaya da imkân sağlar (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 180 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenleri dikkate alınarak farklı programlardan-yükseköğretim birimlerinden mezun ve farklı mesleki deneyimlere sahip öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra örneklemdaki öğretmenler belirlenirken farklı sosyo-ekonomik düzeylerde, farklı büyüklükteki yerleşim birimlerinde milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarda görev yapmaları açısından da çeşitlik sağlanması dikkate alınmakla birlikte araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimleri değişken olarak alınmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular üzerinden fen bilimleri öğretmenleriyle ilgili yapılacak çıkarsamaları güçlendirmek amacıyla Türkiye’deki yedi coğrafi bölgedeki illerden, farklı yerleşim birimlerindeki fen bilimleri öğretmenleri örneklem grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları program ve mesleki deneyim değişkenlerine göre dağılımları tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklem Grubundaki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Olunan Yüksek Öğretim Birimi Programlara Göre Dağılımları

Yükseköğretim birimi	Frekans (f)	Programı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	133	Fen bilgisi Öğretmenliği	94	59
		Fizik öğretmenliği	13	8
		Kimya öğretmenliği	8	5
		Biyoloji öğretmenliği	7	4
Fen-Edebiyat Fakültesi	31	Fizik Bölümü	4	2
		Kimya Bölümü	9	6
		Biyoloji Bölümü	9	6
Eğitim Enstitüleri	16	FKB öğretmenliği	16	10

Tablo 2.

Örneklem Grubundaki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları

Mesleki deneyim	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-4 yıl	42	24
5-9 yıl	38	21
10-14 yıl	40	22
15-20 yıl	39	22
21 ve üzeri yıl	20	11

Veri Toplama Araçları

Sınır yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarında test kavramını kullanmak, Sınır yeterliği ölçen bir ölçme aracının en küçük maddesi için ise teknik terim olarak “madde” nin kullanılması daha uygun görülmektedir (Erkuş, 2010). Pedagojik alan bilgisi de öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi türlerinden biri olarak bireyin bir görev ya da problem karşısında sergileyeceği sınır yeterliklerden biridir. Araştırmada sınama durumunda bir ölçme durumu söz konusu olduğundan araştırmada kullanılan ölçme aracı için test ifadesini kullanmak uygun görülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Köse ve Selvi (2016) tarafından geliştirilen 20 sorudan oluşan hücre bölünmeleri konusu pedagojik alan bilgisi testi kullanılmıştır.

Hücre Bölünmeleri Pedagojik Alan Bilgisi Testi (HB-PABT)

Test açık uçlu ve kısa cevaplı olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ancak her madde kendi içerisinde alt maddelere ayrılmaktadır. Pedagojik alan bilgisinin; program bilgisi, öğrenci bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi ve öğretim strateji -yöntem ve teknik bilgisi olmak dört bileşeni testin dört alt boyutunu temsil etmektedir. Araştırmada temel alınan Magnusson, vd. (1999) ‘in fen öğretimi pedagojik alan bilgisi modelinde Fen öğretiminin amaç ve hedefleri bilgisi diğer bileşenleri etkilediği

belirtmiştir. Bu nedenle bu bileşenin diğer dört bileşen üzerinden yordanabileceği düşünülmüş ve fen öğretiminin amaç ve hedefleri bilgisi bileşen olarak teste dâhil edilmemiştir. Test içeriğine Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Testi Oluşturan PAB Bileşenleri ve Madde İçerikleri

Pedagojik Alan Bilgisi ve Bileşenleri	Madde No	Madde İçeriği
Program Bilgisi	1	Konunun öğretim programdaki yeri- programda ayrılan ders saati-programda konuyla ilişki diğer ünite ve konular
	2	Fen bilimleri öğretim programında sınırlılıklar
	3	Program kapsamında ihtiyaç duyulacak Ders araç, gereç ve materyaller
	4	Program kazanımlarına bağlı olarak kavramlar
Öğrenci Bilgisi	5	Öğrencilerin ön bilgileri ve ön bilgileri belirleme yolları
	6	Kavram yanlışları, tespiti, giderilmesi
	7	Öğrenme zorlukları
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi	8	Ölçme ve Değerlendirmede kavram haritası
	9	Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler
	10	Ölçme ve değerlendirme araçları ve kullanım amaçları
	11	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve etkili kullanımı
	12	Yapılandırılmış Grid tekniği ve etkili kullanımı
	13	Yazılı sınavlarda sorulan soru çeşitleri ve nitelikleri
	14	Ölçme ve değerlendirmede bulmacaların kullanılması
Öğretim Strateji, Yöntem, Teknik Bilgisi	15	Kavram öğretiminde yöntem ve teknikler
	16	Öğrenmekte zorlananlar için yöntem ve teknikler
	17	Öğretim sürecinde kullanılacak bir materyalin taşınması gereken nitelikler
	18	Konunun öğretiminde yöntem ve teknik
	19	Öğretim sürecinde karşılaşılan bir problemi çözme durumu
	20	Bir öğretim sürecinin değerlendirilmesi

Testin yapı geçerliği için testi oluşturan maddeler testin tamamıyla 0,50 ile 0,79 arasında faktör yüklerine sahiptir. Bunun yanı sıra pedagojik alan bilgisi testinin bileşenleri olan program bilgisi ile 0,85; öğrenci bilgisi ile 0,79; ölçme ve değerlendirme bilgisi ile 0,62 ve Öğretim strateji yöntem teknik bilgisi ile 0,57 değerinde ilişki olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre testin yapı geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

HB-PABT cevaplarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde (Köse ve Selvi, 2016) tarafından geliştirilmiş testin değerlendirilmesinde de kullanılan derecelendirilmiş puanlama anahtarı (Rubrik) kullanılmıştır.

Hücre Bölünmeleri Konusu Pedagojik Alan Bilgisi Testi Değerlendirme Rubriği:

Bütüncül tipte hazırlanan dereceli puanlama anahtarında öğretmenlerce verilen cevaplar alan yazın ve uzman görüşlerinden yararlanılarak 1 ila 4 arasında değerler alacak biçimde kategorize edilmiştir. Daha sonra uzman görüşü için; üç alan eğitimcisi ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından dereceli puanlama anahtarı incelenmiştir. İki puanlayıcı tarafından soruların değerlendirilmesinde benzer bakış açısının sağlanması amacıyla çalışma grubundan rasgele seçilmiş beş öğretmene ait cevaplar üzerinde görüşmeler yapılmış, cevapları üzerinde tartışılmış ve birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreç

sonunda rubrikte düzenlemeler yapılmış ve Hücre Bölünmeleri Konusu Pedagojik Alan Bilgisi Testi Değerlendirme Rubriğine son hali verilmiştir.

Değerlendirme rubriğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla; tüm öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar, iki puanlayıcı tarafından aynı rubrik kullanılarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu amaçla Rubriğin objektif bir puanlama yapıp yapmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Puanlayıcıların rubriği kullanarak verdikleri puanlar arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon değeri 0,87 olarak hesaplanmıştır. İki puanlayıcının dışında üçüncü bir puanlayıcının da 20 öğretmene ait cevapları rubriği kullanarak değerlendirmesi sağlanmıştır. Üçüncü puanlayıcı ile diğer puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayıları ise sırasıyla 0,82 ve 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar rubriğin objektifliği, güvenilirliği açısından kabul edilebilir değerlerdir. Rubrik kullanılarak değerlendirilen öğretmenlerin cevaplarından elde edilen nicel veriler üzerinde SPSS 20. programı kullanılarak uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırma da mesleki deneyimin pedagojik alan bilgisine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili soruda mesleki deneyim sürelerini belirten 179 öğretmenin cevapları analiz edilirken, mezun olunan program değişkeninde bu bilgiyi belirten 160 öğretmenin test yanıtları analiz edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Hücre bölünmeleri konusu pedagojik alan bilgisi testinde yer alan bir maddenin değerlendirmesinde kullanılan rubriğe ekte yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri genel olarak ve bileşenler temelinde değerlendirilmiş daha sonra mesleki deneyim, mezun olunan yükseköğrenim birimi ve mezun olunan program değişkenlerine göre fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın 'Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?' biçimindeki birinci araştırma sorusu için 180 fen bilimleri öğretmenin cevaplarından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin HB-PAB testine vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular, PAB ve bileşenlerine ilişkin betimsel istatistikler ve mutlak başarı yüzdeleri tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hücre Bölünmeleri Pedagojik Alan Bilgisi ve Bileşenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mutlak Başarı Yüzdeleri

Pedagojik Alan Bilgisi ve Bileşenleri	Madde Sayısı	Alınabilecek En Yüksek Puan	Ranj	\bar{x}	S	X_{ort}	Mod	Mutlak Başarı Yüzdesi
PAB Testi	20	80	50	50,73	9,95	50	39	63,41
Program Bilgisi Bileşeni	4	16	11	11,30	2,48	11	11	70,62
Öğrenci Bilgisi Bileşeni	3	12	12	7,82	2,26	8	8	65,16
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni	7	28	22	17,18	4,67	17	20	61,35
Öğretim Stratejileri Yöntem Teknik Bilgisi Bileşeni	6	24	22	14,41	3,91	15	16	60,04

Elde edilen veriler üzerinden HB-PABT genelinden ve alt bileşenlerinden öğretmenlerin almış oldukları puanların normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları [+1,-1] aralığındadır.

Öğretmenlerin Genel PAB puan ortalamaları 80 puan üzerinden 50,73' dür. PAB testinde program bilgisi bileşeninde 16 puan üzerinden Fen bilimleri öğretmenlerinin ortalamaları 11,30' dur. Öğrenci bilgisi bileşeninde 12 puan üzerinden öğretmenlerinin ortalamaları 7,82' dir. Ölçme ve değerlendirme bileşeninde 28 puan üzerinden ortalamaları 17,18' dir. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi bileşeninde 24 puan üzerinden Fen bilimleri öğretmenlerinin ortalamaları ise 14,41' dir.

Standart sapma değeri 9,95' dir. Bu durumda $9,95/50,73 = 0,195 \times 100 = 19,5$ olan bağıl değişkenlik (varyans) öğretmenlerin puanlarında yeterli sayılabilecek bir değişkenlik olduğunu gösterir. 15-20 arasında veya daha fazla olan bağıl değişkenlik, puanlarda normal değişimden beklenebilecek ölçüde veya daha fazla farklılaşma bulunduğu işaret eder (Özcelik, 2010). Fen bilimleri öğretmenlerinin Pedagojik alan bilgisi düzeyleri %63,41' dir. Öğretmenler pedagojik alan bilgisinin alt bileşenlerinden en yüksek düzeyde bilgiye %70,62 ile program bilgisinde sahiplerken, öğrenci bilgisi bileşeninde düzeyleri %65,16 puan bulunmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgisinde ortalamaları %61,35 düzeyinde iken öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisi yönünden %60,04 ortalama puan olarak hesaplanmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin HB-PAB testi ve bileşenlerinden almış oldukları puanlar mutlak başarı yüzdelerine göre ele alındığında fen bilimleri öğretmenlerin Pedagojik alan bilgi düzeyleri %63,41' a karşılık gelmektedir. PAB bileşenlerine göre öğretmenler en yüksek mutlak başarı düzeyine program bilgisinde, en düşük mutlak başarı düzeyine ise öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisinde sahiptirler.

Araştırmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?" biçimindeki ikinci araştırma sorusuna dair verilerin düzenlenmesi için, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kategorize edilmesi için alanyazın ve elde edilen pedagojik alan bilgisi puanlarından yararlanılmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin ne zaman deneyim sahibi oldukları ile ilgili olarak farklı görüşler yer almaktadır. Ancak alanyazın genel itibarıyla en az 5 yıllık deneyime sahip öğretmen deneyimli öğretmen olarak nitelendirilmiştir (Berliner, 2001). Araştırmada her mesleki yıl ayrı bir kategorik değişken olarak alınmış ve öğretmenlerin ortalama pedagojik alan bilgisi puanları da incelenerek kayda değer keskin düşüşler de dikkate alınarak öğretmenler 0-4, 5-9, 10-14, 15-20 ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmışlardır.

Her mesleki deneyim grubunun puanlarının kendi içerisinde normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Anlamı fark görüldüğü durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testleri uygulanmıştır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Pedagojik Alan Bilgisi ve bileşenleri puanlarına yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçlarına tablo 5' de yer verilmiştir.

Tablo 5.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Pedagojik Alan Bilgisi Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

PAB ve Bileşenleri	Gruplar	N	Sıra ortaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Fark
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	106,39				1-4 1-5

Pedagojik Alan Bilgisi	Grup 2 (5-9 Yıl)	38	115,37	39,77	4	0,00	2-3 2-4 2-5
	Grup 3 (10-14 Yıl)	40	88,13				3-5
	Grup 4 (15-20 Yıl)	39	79,03				4-5
	Grup 5 (21 Yıl ve üzeri)	20	32,53				
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	82,51				1;2 ve 5
Program Bilgisi Bileşeni	Grup 2 (5-9 Yıl)	38	109,53	15,62	4	0,00	2; 1ve 5
	Grup 3 (10-14 Yıl)	40	97,51				3-5
	Grup 4 (15-20 Yıl)	39	88,38				4-5
	Grup 5 (21 Yıl ve üzeri)	20	56,75				
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	98,92				1-5
Öğrenci Bilgisi Bileşeni	Grup 2 (5-9 Yıl)	38	102,37	11,75	4	0,01	2-5
	Grup 3 (10-14 Yıl)	40	92,58				3-5
	Grup 4 (15-20 Yıl)	39	81,35				
	Grup 5 (21 Yıl ve üzeri)	20	59,50				
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	112,57				1-3 1-4 1-5
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni	Grup 2 (5-9 Yıl)	38	118,61	48,59	4	0,00	2-3 2-4 2-5
	Grup 3 (10-14 Yıl)	40	84,34				3-5
	Grup 4 (15-20 Yıl)	39	72,74				4-5
	Grup 5 (21 Yıl ve üzeri)	20	33,23				
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	108,46				1-5
Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknik Bilgisi Bileşeni	Grup 2 (5-9 Yıl)	38	97,34	19,36	4	0,00	2-5
	Grup 3 (10-14 Yıl)	40	86,74				3-5
	Grup 4 (15-20 Yıl)	39	87,65				4-5
	Grup 5 (21 Yıl ve üzeri)	20	48,38				
	Grup 1 (0-4 Yıl)	42	108,46				1-5

Tablo 5' de yer alan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre PAB puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=39,72$, $p<0,05$). Farkın hangi mesleki deneyim grupları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi ile gruplar arasında çoklu karşılaştırmalar yapılmış, belirlenen anlamlı farkların büyüklüğü ise Cohen d etki büyüklüğü değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. Cohen d Etki büyüklüğü değeri Z/\sqrt{N} bağıntısı ile hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0,2'den küçük ise küçük, 0,2 ile 0,8 arasında ise orta, 0,8'den büyük ise büyük olarak ifade edilmiştir (Cohen, 1988).

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden 5 ila 9 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin (2. grup) en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Mesleki deneyimi 5 ila 9 yıl arasında değişen fen bilimleri öğretmenlerinin PAB düzeyleri diğer mesleki deneyim gruplarından daha iyidir diyebiliriz. Mann-Whitney-U Testi ile yapılan grupların çoklu karşılaştırılması sonucunda 2. grup ile 3., 4. ve 5. gruplar arasında 2 grup lehine anlamlı fark vardır. 1. grup ile 4. ve 5. grup arasında 1. grup lehine anlamlı fark vardır. 3. grup ile 4. grup arasında 3. grup lehine anlamlı fark vardır. 4. grup ile 5. grup arasında da 4. grup lehine anlamlı fark vardır. Bulunan bu anlamlı farkların büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; tüm anlamlı farkların etki büyüklüğü değerlerinin orta büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. Yani aralarında fark çıkan grupların pedagojik alan bilgileri düzey olarak birbirlerinden orta büyüklükte farklılaşmaktadır. En iyi PAB düzeyine 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler sahipken, 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ise en düşük düzeyde pedagojik alan bilgisine sahiptirler.

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin alt bileşenlerine ilişkin düzeyleri öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bileşenler bağlamında da ayrı ayrı incelenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre pedagojik alan bilgisinin program bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($X^2=15,62$, $p<0,05$). Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre 2. grup ile 1. ve 5. gruplar arasında 2. grup lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca 1. grup ile 5. grup arasında 1 grup lehine; 3. grup ile 5. grup arasında 3. grup lehine; 4. grup ile 5. grup arasında ise 4. grup lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden 2. grup (5 ila 9 yıllık deneyim sahibi) öğretmenlerin program bilgisi bileşenine göre en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bir başka değişle düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklara ait Cohen d etki büyüklüğü değerleri hesaplandığında farklarının tümünün etki büyüklüklerinin orta büyüklükte olduğu bir başka deyişle gruplar arasında anlamlı farkların orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenci bilgisi bileşeni puanlarına göre Fen bilimleri öğretmenlerinden 5 ila 9 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin (2. grup) öğrenci bilgisi bileşenine göre en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre pedagojik alan bilgisinin öğrenci bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($X^2=11,75$, $p<0,05$). Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre 2. grup ile 5. grup arasında 2. grup lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca 1. grup ile 5. grup arasında 1 grup lehine ve 3. grup ile 5. grup arasında 3. grup lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklarının etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen d etki büyüklüğü değerleri hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin hepsinin orta düzeyde olduğu ve buna göre gruplar arasındaki öğrenci bilgisi bileşeni bilgi düzeyleri orta düzeyde farklılaşma göstermektedir diyebiliriz.

Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre pedagojik alan bilgisinin ölçme ve değerlendirme bileşeni puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=48,59$, $p<0,05$).

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 1. grup ile 3., 4. ve 5. gruplar karşılaştırıldığında 1.grup lehine anlamlı fark belirlenmiştir ve 2. grup ile 3., 4. ve 5. gruplar karşılaştırıldığında 2.grup lehine anlamlı fark belirlenmiştir 4. grup ve 3. grupta ayrı ayrı 5. grup ile karşılaştırıldığında bu gruplar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerlerinin tümünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle anlamlı fark görülen gruplar arasındaki farklılaşmaların orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden 5 ila 9 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerin (2. grup) Ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenine göre en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları ve Ölçme -değerlendirme bilgisi yönünden diğer mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerden daha iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre pedagojik alan bilgisinin Öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=19,36$, $p<0,05$). Mann Whitney U testi sonuçlarına göre nitekim 5. Grup, 21 yıl üzeri deneyimi sahip olan öğretmenler grubuyla diğer bütün mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenler karşılaştırıldığında 5. grup aleyhinde anlamlı farklar belirlenmiştir. Hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerinin tümünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; diğer gruplarla 5. grup arasında anlamlı farklar orta büyüklükte dir. 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin (5. Grup), öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgileri diğer mesleki deneyim gruplarına göre daha düşük düzeydedir. Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden 0 ila 4 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmen grubunun öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bileşenine göre en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bir başka ifadeyle bu bileşen yönünden en iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın “Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri, öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki üçüncü

araştırma sorusuna cevap bulmak için eğitim fakültesi mezunu, fen edebiyat fakültesi mezunu ve eğitim enstitüsü mezunlarından oluşan üç farklı öğretmen grubunun pedagojik alan bilgisi ölçeğinden almış oldukları puanları kendi içlerinde normallik testine tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda her grup kendi içerisinde normal dağılmadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim birimine göre pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerine ilişkin puanlarına dair Kruskal Wallis testi sonuçlarına tablo 6'de yer verilmiştir.

Tablo 6.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Birimine Göre Hücre Bölünmeleri Konusu Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

PAB ve Bileşenleri	Gruplar	N	Sıra ortaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Fark
Pedagojik Alan Bilgisi	1.Grup Eğitim Fakültesi	133	100,36	25,83	2	0,00	1-2 1-3 2-3
	2.Grup- Fen Edebiyat Fakültesi	31	77,63				
	3.Grup- Eğitim Enstitüsü	16	33,50				
Program Bilgisi Bileşeni	1.Grup Eğitim Fakültesi	133	95,74	11,97	2	0,00	1-3 2-3
	2.Grup Fen Edebiyat Fakültesi	31	89,76				
	3.Grup Eğitim Enstitüsü	16	48,41				
Öğrenci Bilgisi Bileşeni	1.Grup Eğitim Fakültesi	133	96,21	8,14	2	0,01	1-3
	2.Grup Fen Edebiyat Fakültesi	31	81,82				
	3.Grup Eğitim Enstitüsü	16	59,88				
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni	1.Grup Eğitim Fakültesi	133	101,08	26,68	2	0,01	1-2 1-3 2-3
	2.Grup Fen Edebiyat Fakültesi	31	73,42				
	3.Grup Eğitim Enstitüsü	16	35,63				
Öğretim Stratejileri, Yöntem, Teknik Bilgisi Bileşeni	1.Grup Eğitim Fakültesi	133	96,08	9,50	2	0,00	1-3
	2.Grup Fen Edebiyat Fakültesi	31	85,08				
	3.Grup Eğitim Enstitüsü	16	54,63				

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim birimi türüne göre pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($x^2=25,83$, $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin, hücre bölünmesi konusundaki pedagojik alan bilgisi hem fen edebiyat fakültesi mezunu hem de Eğitim enstitüsü mezunu fen bilimleri öğretmenleriyle arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenleri diğer fakültelerden mezun olan fen bilimleri öğretmenlerine göre pedagojik alan bilgisi düzeyleri daha iyi düzeydedir.

Belirlenen anlamlı farkların büyüklüklerini belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır, buna göre eğitim fakülteleri mezunları ile fen edebiyat fakültesi mezunları arasındaki farkın etki değeri büyüklüğü Cohen d katsayısına göre küçük değerdedir. Hem eğitim fakülteleri mezunları ile eğitim enstitüleri mezunları arasında farkın etki büyüklüğü değeri hem de fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasındaki farkın etki büyüklüğü değerleri ise orta büyüklüktedir.

Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, enstitü türüne göre program bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($x^2=11,97$, $p<0,05$) Bu farkın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark varken, fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fen edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin program bilgisi düzeyleri diğer birimlerinden mezun olanlara göre daha iyi düzeydedir. Bu anlamlı farklara ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplandığında program bilgisi bileşenine göre belirlenen tüm anlamlı farkların etki büyüklüğü değerlerinin orta büyüklükte olduğu, gruplar arasındaki farkların orta düzeyde olduğunu ifade edilebilir.

Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/enstitü türüne göre öğrenci bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($X^2=8,14$, $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenci bilgisi yönünden düzeyleri diğer birimlerden mezun öğretmenlere göre daha iyidir ve eğitim enstitüsü mezunu fen bilimleri öğretmenleriyle arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farka ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır, buna göre program bilgisi bileşenine göre belirlenen farkın etki büyüklüğü değerleri orta büyüklüktedir.

Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, enstitü türüne göre ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($x^2=26,68$, $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi düzeyleri diğer birimlerden mezun olanlardan daha iyidir. Ayrıca fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında da fen edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Fen edebiyat mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi düzeyleri de eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha iyi düzeydedir. Bu anlamlı farklara ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır, buna göre ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenine göre belirlenen tüm anlamlı farkların etki büyüklüğü değerleri orta büyüklüktedir.

Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, enstitü türüne göre öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi bileşeni puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($x^2=9,50$, $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesinden mezun fen bilimleri öğretmenleri bu bileşen yönünden, diğer birimlerden mezun olanlara göre düzeyleri daha iyidir ve eğitim enstitüsü mezunlarıyla aralarında düzey farkı anlamlıdır. Bu anlamlı farka ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır, buna göre öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi bileşenine göre belirlenen bu farkın etki büyüklüğü değerleri orta büyüklüktedir.

Araştırmanın “Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki dördüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak, öğretmenler mezun oldukları programlara göre gruplandırılmıştır. Grupların hepsinin kendi içerisinde pedagojik alan bilgisi puanlarına göre normal dağılmadığı tespit edilmiş ve buna bağlı olarak da Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerin mezun oldukları programa göre pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerine ilişkin puanları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Olunan Programa Göre Pedagojik Alan Bilgisi Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

PAB ve Bileşenleri	Gruplar	N	Sıra ortaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Fark
Pedagojik Alan Bilgisi	1. Fen Bil. Öğret.	94	95,56	35,04	7	0,00	1-2 1-5 1-6 1-7
	2.Fizik Öğret.	13	66,54				1-8
	3.Kimya Öğret.	8	79,25				2-8
	4.Biyoloji Öğret.	7	87,93				3-8
	5.Fizik Böl.	4	45,63				4-8
	6.Kimya Böl.	9	59,78				
	7.Biyoloji Böl.	9	63,22				
	8.FKB	16	30,84				
Program Bilgisi Bileşeni	1. Fen Bil. Öğret.	94	86,43	55,01	7	0,03	1-8
	2.Fizik Öğret.	13	85,58				2-8
	3.Kimya Öğret.	8	83,94				3-8
	4.Biyoloji Öğret.	7	68,43				
	5.Fizik Böl.	4	47,75				
	6.Kimya Böl.	9	87,78				6-8
	7.Biyoloji Böl.	9	89,89				7-8
	8.FKB	16	43,91				
Öğrenci Bilgisi Bileşeni	1. Fen Bil. Öğret.	94	90,77	20,02	7	0,00	1-3 1-5 1-8
	2.Fizik Öğret.	13	73,12				
	3.Kimya Öğret.	8	44,00				
	4.Biyoloji Öğret.	7	99,50				4-3 4-5 4-8
	5.Fizik Böl.	4	41,00				
	6.Kimya Böl.	9	66,50				
	7.Biyoloji Böl.	9	78,28				
	8.FKB	16	55,09				
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni	1. Fen Bil. Öğret.	94	96,70	37,67	7	0,00	1-8
	2.Fizik Öğret.	13	69,23				2-8
	3.Kimya Öğret.	8	70,31				3-8
	4.Biyoloji Öğret.	7	83,00				4-8
	5.Fizik Böl.	4	66,00				5-8
	6.Kimya Böl.	9	46,83				
	7.Biyoloji Böl.	9	63,22				
	8.FKB	16	30,78				
Öğretim Stratejileri,	1. Fen Bil. Öğret.	94	90,20				1-2 1-8 1-5
	2.Fizik Öğret.	13	55,38				

Yöntem	3.Kimya	8	10,88	21,94	7	0,03	3-2	3-5	3-8
Teknik Bilgisi Bileşeni	Öğret.								
	4.Biyoloji	7	92,00						
	Öğret.								
	5.Fizik Böl.	4	54,68						
	6.Kimya Böl.	9	72,56						
	7.Biyoloji Böl.	9	56,89						
	8.FKB	16	49,91						

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre mezun olunan program değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=35,04$, $p<0,05$). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanarak gruplar arası çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Buna göre FKB mezunu öğretmenler ile fen bilgisi öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği programlarında mezun öğretmenler ayrı ayrı karşılaştırıldığında eğitim fakültesi programlarından mezun olanlar lehinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği programından mezun öğretmenlerle fizik bölümü, kimya bölümü ve biyoloji bölümü mezunu öğretmen grupları ayrı ayrı karşılaştırıldığında fen bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. En yüksek sıra ortalamalarına sahip olan fen bilimleri öğretmen grubunun fen bilgisi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği mezunu fen bilimleri öğretmenleri diğer programlardan mezun fen bilimleri öğretmenlerinden daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahiptirler. Anlamlı farklar için etki büyüklüğü için Cohen d etki büyüklüğü değerleri hesaplandığında etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin orta büyüklükte oldukları belirlenmiştir.

Mezun olunan programa göre öğretmenlerin program bilgilerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=15,01$, $p<0,05$). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanarak gruplar arası çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre FKB mezunu öğretmenler ile fen bilgisi öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji bölümü ve kimya bölümlerinden mezun öğretmenler ayrı ayrı karşılaştırıldığında, FKB mezunlarına göre bu bölümlerden mezun öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. En yüksek sıra ortalamalarına sahip olan fen bilimleri öğretmen grubunun biyoloji bölümü mezunu olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Biyoloji bölümü mezunu fen bilimleri öğretmenlerin program bilgisi düzeyi diğer bölümlerden mezun fen bilimleri öğretmenlerinden daha iyidir. Anlamlı farkların büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Cohen d etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin orta büyüklükte oldukları belirlenmiştir.

Mezun olunan program değişkenine göre öğretmenlerin öğrenci bilgilerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=20,02$, $p<0,05$). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanarak gruplar arası çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği mezunu öğretmenlerle kimya öğretmenliği, fizik bölümü ve FKB mezunu öğretmenler ayrı ayrı ikili şekilde karşılaştırıldığında fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. En yüksek sıra ortalamalarına sahip olan fen bilimleri öğretmen grubunun biyoloji öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmenliği ve Fen bilgisi öğretmenliği programlarından mezun fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenci bilgisi düzeyleri diğer programlardan mezun olan öğretmenlere göre daha iyidir. Anlamlı farkların büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır buna göre Cohen d etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin orta büyüklükte oldukları belirlenmiştir.

Mezun olunan program değişkenine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisi puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=37,67$, $p<0,05$). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanarak gruplar arası çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, kimya öğretmenliği, fizik öğretmenliği ve fizik bölümü mezunu öğretmenlerle FKB mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme puanları ayrı ayrı ikili şekilde karşılaştırıldığında FKB mezunu öğretmenler aleyhinde anlamlı farklar belirlenmiştir. En yüksek sıra ortalamalarına sahip olan fen bilimleri öğretmen grubunun fen bilgisi öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliğinden mezun fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme düzeyleri diğer programlardan mezun fen bilimleri öğretmenlerine göre daha iyidir. Belirlenen anlamlı farkların büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır buna göre Cohen d etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin orta büyüklükte oldukları belirlenmiştir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre mezun olunan program değişkenine göre öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgilerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=21,94$, $p<0,05$). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanarak gruplar arası çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenlerle fizik öğretmenliği ve FKB mezunu öğretmenler arasında fen bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca kimya öğretmenliği mezunu öğretmenlerle fizik öğretmenliği, fizik bölümü ve FKB mezunu öğretmenler ayrı ayrı karşılaştırıldıklarında ise kimya öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıkların büyüklüğünü tespit etmek için etki değeri hesaplanmıştır. Buna göre ise Cohen d etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin orta büyüklükte oldukları belirlenmiştir. En yüksek sıra ortalamalarına sahip olan fen bilimleri öğretmen gruplarının sırasıyla kimya öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenler olduğu tablo 7'de görülmektedir. Bu programlardan mezun öğretmenlerin hücre bölünmeleri konusu öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi düzeyleri diğer programlardan mezun olanlara göre daha iyidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimleri öğretmenlerinin HB-PAB testi ve bileşenlerinden almış oldukları puanlar mutlak başarı yüzdelerine göre ele alındığında fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi düzeyleri %63,41'a karşılık gelmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde bir pedagojik alan bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. 180 fen bilimleri öğretmeninden %45'inin (82 öğretmenin) testten aldıkları puanlar, ortalama puanın altındadır. PAB bileşenlerine göre öğretmenler en yüksek bilgi düzeyine program bilgisinde, en düşük bilgi düzeyine ise öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisinde sahiptirler.

Bu bağlamda profesyonel bir mesleğin üyeleri olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin daha yüksek bir düzeyde olması beklenebilir. Bu durumda fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı, önemli eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Türkiye'de Fen eğitimi alanında öğretmenlerle gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki pedagojik alan bilgisi çalışmalarında da (Aydın, 2012; Bahçivan, 2012; Özel, 2012) öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri açısından önemli eksikliklere sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin Pedagojik alan bilgilerindeki bu eksiklikler test maddelere vermiş oldukları yanıtlar temelinde incelediğinde daha çok PAB'nin "nasıl" uygulandığı kısmına dair bir başka ifadeyle alan ve pedagoji bilgilerini yoğun olarak birlikte kullanarak yanıtlamaları gereken, uygulama düzeyindeki maddelerde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bir örnekle durumu açıklamak istersek öğretmenler öğrencilerin kavram yanlışlarının neler olduğu maddesine daha yüksek oranda istenen cevapları verilirken; kavram yanlışlarının nasıl tespit edildiği ve giderildiği konusundaki maddeye daha düşük oranda doğru olarak cevaplanabilmiştir.

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin istenilen düzeyde olmamasının nedenleri öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi testine verdikleri yanıtların genel eğilimi gerekçelendirebiliriz. Buna göre öğretmenlerin öğrenci özelliklerini iyi tanımaması, program değişikliklerini iyi takip etmemesi, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda sınırlı bilgilerinin olması ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bilgi eksikliklerine sahip olması sıralanabilir.

Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin hücre bölünmeleri konusu pedagojik alan bilgisi puanlarına göre en yüksek puana sahip olan öğretmenler 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir. 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerle 10 ila 14, 15 ila 20, 21 ve üzeri yıllarda mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra en iyi pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenler 0 ila 4 yıl mesleki deneyime sahip olanlardır. Araştırmada öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri mesleki deneyime bağlı olarak sürekli bir artış göstermemiştir. Belirli bir mesleki deneyim süresi sonrasında öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi puanları düşmeye başlamıştır. 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi puanları 10 ila 14 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Özel (2012) deneyimli öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin yeni başlayanlara göre daha iyi düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Canbazoğlu (2008) tecrübenin pedagojik alan bilgisi için önemli olduğunu belirtmiştir. Pirpiroğlu (2014) ve Duran (2014) mesleki deneyimin öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeylerini etkilediğini, Yerli (2016) ise mesleki deneyimin pedagojik alan bilgisini etkilemediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları literatürde yer alan araştırma sonuçlarından farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Bunu şu biçimde ifade edebiliriz; Deneyim pedagojik alan bilgisi düzeyini artırmaktadır ancak 10 yıllık bir mesleki deneyim süresinden sonra öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin düşmeye başladığı belirlenmiştir.

Bileşenler temelinde mesleki deneyime göre; program bilgisi yönünden en yüksek pedagojik alan bilgisine sahip olanlar 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir. En düşük puanlara sahip öğretmenler ise 0 ila 4 yıl ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki deneyime sahip olan bir başka ifadeyle göreve yeni başlayan öğretmen grubuyla en fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir. 0-4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin düşük sıralama puanlara sahip olmalarının nedeni göreve yeni başladıkları için öğretim programını daha az uygulama fırsatları olduğundan program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin program bilgisi yönünden diğer mesleki deneyim kategorilerindeki öğretmenlerden daha düşük puan düzeyinde olmalarının nedeni ise program değişikliklerini çok takip etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Pirpiroğlu (2013)'da çalışmasında deneyimli öğretmenlerini programa kendilerince ekleme ve çıkarmalarda bulduklarını belirtmiştir.

Öğrenci bilgisi yönünden en yüksek puan ortalamasına sahip olanlar 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Daha sonra ise bu öğretmen grubunu sırasıyla 0 ila 4 yıl ve 10 ila 14 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler izlemiştir. Bu kategorilerdeki gruplarla 21 ve üzeri yıllarda mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında da anlamlı farklar belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme bilgisi yönünden 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip olan fen bilimleri öğretmenleri en yüksek sıra ortalamalarına sahip olanlar, daha sonra 0 ila 4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler gelmektedir. En düşük puan sıralamasına sahip olanlar ise 21 ve üzeri yıl deneyime sahip olan öğretmenlerdir.

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi yönünden ise 0 ila 4, 5 ila 9, 10 ila 14 ve 15 ila 20 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmen gruplarının pedagojik alan bilgileri birbirine yakın belirlenmiştir. Tüm gruplar ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmen grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. En düşük sıra ortalamasına sahip olan grup 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Bu bileşende en iyi düzeyde bilgiye sahip olan öğretmenler 0 ila 4 ve 5 ila 9

yıllık mesleki deneyimlere sahip olanlardır. Araştırmada öğretim strateji-yöntem ve teknik bilgisi yönünden göreve yeni başlayan öğretmenlerin iyi düzeyde olmaları onların lisans eğitimlerinin üzerinden kısa bir süre geçtiği için bu bilgilerinin bir etkisi olarak da yorumlanabilir. Nitekim Açıkgoz (2017)'de öğretim strateji yöntem teknik bilgisi kapsamında öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin deneyimli öğretmenlere göre daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki deneyime göre 0 ila 4 ve 5 ila 9 yıllık mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin daha iyi düzeyde olması bu öğretmen gruplarının öğretmen yetiştirme programları sayesinde yapılandırmacı öğretim ve çağdaş öğretim yaklaşımları konusunda daha fazla eğitim aldıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde fen bilimleri öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın etkisi 2005 yılı Fen ve teknoloji öğretim programı ile görülmüştür ve süreç aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarına da yansımıştır. Bu bağlamda bu öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanan öğretmen yetiştirme programları ile günümüzde uygulanan fen bilimleri öğretim programının felsefesi ve benimsedikleri ilkeler benzerdir diyebiliriz. Araştırmada 5 ila 9 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olmaları, gerek yapılandırmacı yaklaşım ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri hakkında lisans öğrenimi görürken eğitim almaları gerekse bu aldıkları eğitimi 0 ila 4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla deneyimlemelerinden kaynaklanabilir. Nitekim kimi araştırmacılar (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004; Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998) pedagojik alan bilgisinin, öğretmenlik deneyimiyle zaman içerisinde kazanılan beceriler olduğunu vurgulamıştır.

Canada, Melo, Costillo ve Mellado (2011) yaptığı çalışmada hem lisans eğitimlerinde geleneksel eğitim almış öğretmenlerin hem de günümüz eğitim sistemine daha uygun eğitim görmüş öğretmenlerin müfredatı uygun öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada lisans öğrenimlerinde, geleneksel yaklaşımı etkisindeki öğretmen yetiştirme programları doğrultusunda öğrenim görmüş öğretmenlerin, (araştırmada 10 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmen grupları) belirttikleri yöntem ve tekniklerinde daha geleneksel olduğu belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin genel olarak pedagojik alan bilgileri değerlendirildiğinde 10 yıllık mesleki deneyim süresinden sonra öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin bu düşüşün nedenlerinden birisi öğretmenlerin program değişikliklerine karşı dirençli olmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim Ogletree (2007), deneyimli öğretmenlerin müfredat değişikliklerini derslerine yansıtmadıklarını vurgulamıştır. Bardak ve Karamustafaoglu (2016) 10 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırma öğretmenlerin derslerinde daha çok geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmalarının ve öğretim yöntem, teknik ve stratejileri hakkında bilgi eksikliklerinin nedenini lisans eğitimlerinde ağırlık olarak aldıkları alan derslerine ve öğretmenlikleri süresindeki danışman eksikliklerini bağlamıştır. Bu çalışmada da ortaya çıkan öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi seviyelerindeki deneyime bağlı olarak gerçekleşen bu düşüşün nedenlerine yönelik olarak deneyimli öğretmenlerle gerçekleştirilecek araştırmalar literatüre katkı sağlayacaktır. Bu konuda literatürde sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır.

Fen bilimleri öğretmenleri eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ya da eğitim enstitüsü mezunu olabilirler. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgileri mezun oldukları yükseköğretim birimlerine göre farklılık göstermiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle diğer yükseköğretim birimlerinden mezun olan öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler en iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahipken, en düşük düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Yine fen edebiyat fakültesi mezunlarıyla eğitim enstitüsü mezunları arasında fen edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu farkların oluşmasının nedeni farklı birimlerden mezun olan

öğretmenlerin farklı eğitim programlarına göre eğitim almış olmaları olabilir. Eğitim fakültesi mezunlarının pedagoji derslerini ve alan eğitimi derslerini lisans eğitimlerinde birlikte almaları da pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasındaki farkın oluşmasına neden olmuş olabilir. Stein (2006) doktora çalışmasında öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde alan ve pedagoji derslerini farklı zamanlarda almalarının öğretmenlik uygulamalarında problemlere neden olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de de Fen edebiyat fakültesi mezunları lisans eğitimlerinden ayrı pedagojik formasyon eğitimleri almaktadır. Fen edebiyat fakültesi mezunların daha düşük pedagojik alan bilgine sahip olmalarının nedeni farklı zamanda almış oldukları alan bilgisi ve pedagoji derslerinkinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak fen edebiyat fakültelerinin eğitim fakültelerine göre daha düşük alan bilgisi puanıyla öğrenci aldıkları düşünüldüğünde bu sonucunun alan bilgisinin iyi bir pedagojik alan bilgisinin ön şartı olduğundan kaynaklanabileceği de ifade edilebilir.

Bileşenler temelinde incelendiğinde tüm bileşenlerde Eğitim fakültesi mezunlarının diğer birimlerden mezun öğretmenlere göre daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programının etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim enstitüsü mezunlarının pedagojik alan bilgisi düzeyleri hem eğitim hem de fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlardan daha düşük düzeyde olmasının nedeni eğitim enstitülerinden mezun olanların tamamının aynı zamanda 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğretmen grubu mesleki deneyimleri yüksek olduğu için müfredat revizyonlarına karşı olmaları ve öğrencilerle yaş farkları olmasından dolayı onları anlamakta daha fazla zorlanmaları, alternatif değerlendirme teknikleri ve çağdaş öğretim strateji- yöntem ve tekniklerinde bilgi eksiklerinin olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin düzeylerinin daha düşük olduğu sonucu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere mesleki süreçlerinde pedagojik danışmanlık ve hizmetiçi eğitimlerin verilmesi öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeylerini geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada hücre bölünmeleri konusunda pedagojik alan bilgisi puan sıralaması en yüksek olan öğretmenler fen bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenleridir. Fen bilgisi öğretmenliği mezunlarını sırasıyla biyoloji öğretmenliği, kimya öğretmenliği ve fizik öğretmenliği programlarından mezun fen bilimleri öğretmenleri takip etmektedir. Fen bilgisi öğretmenliğinden mezun öğretmenlerle, fen edebiyat fakültesinin bölümlerinden ve eğitim enstitüsü fizik-kimya- biyoloji bölümlerinden mezun olanlar arasında fen bilgisi öğretmenliği mezunları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca Eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği dışındaki diğer bölümleri ile de eğitim enstitüsü mezunları arasında anlamlı fark görülmüştür. Fen bilgisi öğretmenliği mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yüksek olmasının sebebi bu programdan mezun olanların fen bilimleri öğretim programına daha uyumlu bir programdan mezun olmaları olabilir. Ayrıca biyoloji öğretmenliği mezunlarının pedagojik alan bilgileri düzeylerinin diğer bölüm mezunlarından yüksek olmasının nedeni araştırmada değerlendirilen pedagojik alan bilgisinin biyoloji konularından olan hücre bölünmeleri konusunda olmasından kaynaklandığı yani alan bilgisi etkisinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Fen edebiyat fakültesinin biyoloji bölümü ile eğitim fakültesinin biyoloji öğretmenliği bölümleri arasında da karşılaştırma yapılırsa biyoloji öğretmenliği mezunu öğretmenler daha yüksek sıra ortalamalarına sahiptirler ancak aralarında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Pedagojik alan bilgisi bileşenlerine göre sonuç olarak; program bilgisi yönünden en yüksek puan sıralamasına fen bilgisi öğretmenliği mezunları sahipken, fizik-kimya-biyoloji bölümü mezunları ile fen bilgisi öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, kimya bölümü, biyoloji bölümü mezunları ayrı ayrı karşılaştırıldıklarında fizik- kimya- biyoloji mezunu öğretmenler aleyhinde anlamlı fark

belirlenmiştir. Öğrenci bilgisi yönünden en yüksek sıra ortalamalarına sahip olanlar biyoloji öğretmenliği mezunlarıdır. Daha sonra fen bilgisi öğretmenliği mezunları gelmektedir. Bu iki fen bilimleri öğretmeni gruplarıyla kimya öğretmenliği, fizik bölümü ve fizik-kimya- biyoloji bölümleri mezunları arasında bu iki öğretmen grubu lehinde anlamlı fark vardır. Öğrencisi bilgisi yönünden biyoloji öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin diğerlerinden daha iyi düzeyde olmaları konu alan bilgisinin pedagojik alan bilgisine etkisinden kaynaklanabilir. Nitekim yapılan araştırmalar (Schmelzing, Van driel, Jüttner, Brandenbusch, Sandmann ve Neuhaus 2013; Şen, Öztekin ve Demirdöğen, 2018; Veal ve MaKinster, 1999) da bu sonucu desteklemektedir. Konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi etkileşimini belirlemeye yönelik literatürde sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Konu alan bilgisinin pedagojik alan bilgisinin bileşenleriyle olan etkileşimini belirlemek amacıyla konu alan bilgisi testleri ve bu araştırmadakine benzer pedagojik alan bilgisi testleri üzerinden gerçekleştirilecek araştırmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

Genel olarak sonuçlar göstermektedir ki; Fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlara göre uzmanlık alanın bir başka ifadeyle konu alan bilgisinin pedagojik alan bilgisini etkilediğini söyleyebiliriz bu açıdan araştırma sonuçları Ingber (2009)'ın araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin uzmanlık alanları pedagojik alan bilgilerini etkilemektedir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi puanları bulgularından elde edilen bir diğer sonuç ise eğitim fakültesi programlarından mezun olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri diğer fakültelerden mezun olanlardan daha iyidir. Schmelzing, Vd., (2013) araştırmalarında biyoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin biyologlardan daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada da öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri, fen edebiyat fakültelerinden mezun öğretmenlerden daha iyi düzeyde belirlenmiştir. Bunun nedeni eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aynı zamanda aldıkları eğitim, alan eğitimi ve eğitim derslerini daha iyi entegre etmelerine ve öğretmenlik sürecinde derslerinde daha etkili bir öğretim gerçekleştirmeleriyle bağlantılı olabilir. Nitekim literatürdeki araştırmalardaki eğilim pedagojik bilginin ve konu alan bilgisinin pedagojik alan bilgisini etkilediği yönündedir (Aydın ve Boz, 2012) bu bağlamda eğitim fakültelerinde pedagoji dersleri, alan bilgisi derslerinin aynı süreçte verilmesinin yanı sıra alan eğitimi derslerini de almaları eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olmalarını sağlamış olabilir. Alan eğitimi dersleri, alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleştirilerek ve uygulamaya dönüştürülmesine olanak sağlayan ve doğrudan pedagojik alan bilgisiyle ilişkili derslerdir. Alan eğitimi dersleri öğretmen yeterlikleri anlamında önem taşımaktadır (Devecioğlu ve Akdeniz, 2013). Bu nedenle Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarındaki alan eğitimi derslerinin sayısının artırılması öğretmen adayların daha iyi düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olarak öğretmenlik mesleğine başlamalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerin yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olmadıkları, farklı mesleki deneyime sahip olmanın, farklı yükseköğretim birimlerinden ve programlarından mezun örneklemdeki öğretmenlerin hücre bölünmeleri konusu pedagojik alan bilgi düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel desende farklı konular temelinde daha büyük örneklem gruplarıyla pedagojik alan bilgisi testleri geliştirerek gerçekleştirilecek benzeri araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Açıksöz, A. (2017). *Deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Adıgüzel, R. (2006). *Mitoz ve mayoz hücre bölünmesi konusundaki kavram yanlışlarının tespiti ve bu konuda fen bilgisi öğretmenlerinin çözüm önerileri (muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Alkan, İ., Akkaya, G., & Köksal, M. S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mitoz ve mayoz bölünmeye ilişkin kavram yanlışlarının model oluşturma yaklaşımıyla belirlenmesi. *Ondokuzmayıs University Journal of Education*, 35(2), 121-135.
- Appleton, K., & Kindt, I. (1999, March). *How do beginning elementary teachers copewith science: development of pedagogical content knowledge in science*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Education, Boston, MA
- Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, S. (2012). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin konuya özgü doğasının elektrokimya ve radyoaktivite konularında incelenmesi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12(1), 497-505.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education*, 33(2), 84-86.
- Bahçivan, E. (2012). *Assessment of high school physics teachers pedagogical content knowledge related to the teaching of electricity*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E., Leutner, D., & Sumfleth, E. (2011). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN): Kurzdarstellung des BMBF-Projekts [Professional knowledge of science teachers: outline of the BMBF project]. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341-349.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. B. Pedagojik alan bilgisi çalışmalarının derlenmesi: fen bilimleri eğitimi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 353-380.
- Canada F., Melo, L.V., Costillo, E., & Mellado, V. (2011). *The pedagogical content knowledge of secondary school physics teachers on electric fields*. Proceedings of Ninth ESERA-Conferance 2011, Lyon.
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cochran, K. F., Deruiter, J. A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4). 263-272.
- Devecioğlu, Y., & Akdeniz, A. (2013). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-I. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 44-68.
- Dikmenli, M. (2010). Misconceptions of cell division held by student teachers in biology: a drawing analysis. *Scientific Research and Essays*, 5(2), 235-247.

- Duran, M. (2014). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen öğretmenlerinin asitler ve bazlar konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Friedrichsen, P. M., & Dana, T. M. (2005). Substantive-level theory of highly regarded secondary biology teachers. *Science teaching orientations. Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 218-244.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. Gess-Newsome, J., & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (s.3-17). Dordrecht: Kluwer.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Ingber, J. D. (2009). *A comparasion of teachers' pedagogical content knowledge in and out of their science expetise*. Doctorial Dissertation. Columbia University, New York.
- Jong, O. D., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2005). Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(8), 947-964.
- Jüttner, M., & Neuhaus, B. J. (2012). Development of items for a pedagogical content knowledge test based on empirical analysis of pupils' errors. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1125-1143.
- Kaya, O. (2009). The nature of relationships among the components pedagogical content knowledge of preservice science teachers: "Ozon layer depletion" as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Kind, V., & Chan, K. K. (2019). Resolving the amalgam: Connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7) 964-978.
- Kirschner, S., Borowski, A., Fischer, H. E., Gess-Newsome, J., & von Aufschnaiter, C. (2016). Developing and evaluating a paper-and-pencil test to assess components of physics teachers' pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1343-1372.
- Köse, M., & Selvi, M. (2016). A valid and reliable pedagogical content knowledge scale developing research: Example of cell divisions topic. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 559-578.
- Lange, K., Kleickmann, T., & Möller, K. (2009). Measuring primary school teachers' pedagogical content knowledge in science education With open-ended and multiple-choice items. *Proceedings of Eighth ESERA-Conferance 2009, Istanbul*.
- Lee, E. (2005). *Understanding pedagogical content knowledge from the experienced science teacher perspective*. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, Texas.
- Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. *School Science and Mathematics*, 107(2), 52-60.
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363.
- Loughran, J. J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4),370-391.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (s. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.

- Mavhunga, M. E. & Rollnick, M. (2011). The development and validation of a tool for measuring topic specific pck in chemical equilibrium. *Proceedings of Ninth ESERA-Conference 2011*, Lyon.
- Ogletree, G. L. (2007). *The effect of fifty grade science teachers' pedagogical content knowledge on their decision making and students learning outcomes on the concept of chemical change*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama klavuzu*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, M. (2008). Konu alan bilgisinin pedagojik alan bilgisi üzerine etkisi: maddenin fiziksel hallerinin öğretilmesi durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 611-645.
- Özel, M. (2012). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin kimyasal tepkimeler konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Pirpiroğlu, İ. (2013). *Farklı mesleki deneyim ve bağlam bilgisine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Riese, J., & Reinhold, P. (2009). *Measuring physics student teachers' pedagogical content knowledge as an indicator of their professional action competence*. Proceedings of Eighth ESERA-Conference 2009, Istanbul.
- Rohaan, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M. (2011). Exploring the underlying components of primary school teachers' pedagogical content knowledge for technology education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(4), 263-274.
- Schmelzing, S., Van driel, J. H., Jüttner, M., Brandenbusch, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. J. (2013). Development, evaluation, and validation of a paper-and-pencil test for measuring two components of biology teachers' pedagogical content knowledge concerning the "cardiovascular system". *International journal of science and mathematics education*, 11(6), 1369-1390.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Stein, M. (2006). *Elementary teacher's acquisition of science knowledge: case-studies and implications for teaching preparation*. Doctorial Disseratation, University of Rochester. Rochester, New York.
- Şen, M., Öztekin, C., & Demirdöğen B. (2018). Impact of content knowledge on pedagogical content knowledge in the context of cell division, *Journal of Science Teacher Education*, 29:2, 102-127, DOI: 10.1080/1046560X.2018.1425819
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2007). Mesleki sürecin bazı boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 161-174.
- Tekkaya, C., Özkan, Ö., & Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as difficult by Turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 145-150.
- Tuzcu, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Üner, S., (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin konuya özgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine ilişkin algıları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research In Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Driel, J. H., Jong, O. D., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86(4), 572-590.
- Yerli, F. N. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin madde ve ısı konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

An Evaluation of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Cell Divisions

Extended Abstract:

Purpose of study

This study aims to evaluate science teachers' pedagogical content knowledge about cell divisions. The research questions are; What is the level of pedagogical content knowledge of science teachers on cell divisions?, Do science teachers' pedagogical content knowledge about cell divisions differ according to their professional experience?, Do science teachers' pedagogical content knowledge of cell division differ according to the higher education departments that they graduated?, Do science teachers' pedagogical content knowledge about cell division differ according to the programs they graduate?

Method

Model of study

In line with the general research categorization this research is a descriptive quantitative research, more specifically a cross-sectional survey research.

The sample of the Study

180 science teachers, who were graduated from different higher education programs, with different field of expertise and vocational experiences, constituted the sample of the research.

Data Collection Tools

In the research, a pedagogical content knowledge test developed by Köse & Selvi (2016) was used for data collection. The test was composed of 20 questions including both open-ended and short-answer question types. The quantitative findings were obtained by using holistic rubric in the evaluation of test items.

Findings

Findings of the descriptive analysis of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge test can be seen in Table 1.

Table 1.
Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge

PCK and Components	Item Count	Highest Score possible	Range	\bar{x}	S	Median	Mode	Success %
PCK Test	20	80	50	50,73	9,95	50	39	63,41
Knowledge of curriculum	4	16	11	11,30	2,48	11	11	70,62

Knowledge of student	3	12	12	7,82	2,26	8	8	65,16
Knowledge of Assessment	7	28	22	17,18	4,67	17	20	61,35
Knowledge of instructional strategies	6	24	22	14,41	3,91	15	16	60,04

When the table is examined, overall PCK success of science teachers is reported as 63,41%. The highest level of PCK is observed in the knowledge of curriculum component with 70,62%. Therefore, it can be stated that teachers have significant deficiencies in terms of pedagogical content knowledge.

Results of Kruskal Wallis test on how pedagogical content knowledge changes according to the professional experience variable of science teachers can be seen in Table 2.

Table 2.

Professional experience - PCK (Kruskal Wallis Test)

	Groups	N	\bar{x}_{sira}	x^2	Sd	P	Significant difference
Pedagogical content Knowledge	Group 1 (0-4 Year)	42	106,39	39,77	4	0,00	1-4 1-5
	Group 2 (5-9 Year)	38	115,37				2-3 2-4 2-5
	Group 3 (10-14 Year)	40	88,13				3-5
	Group 4 (15-20 Year)	39	79,03				4-5
	Group 5 (21 Years or more)	20	32,53				

It is observed that science teachers who have 5 to 9 years of professional experience (2. group) have the highest rank averages. It is also observed that science teachers with 5 to 9 years of professional experience have the best level of pedagogical knowledge.

Table 3.

Graduated Faculty/Institute -PCK (Kruskal Wallis Test)

	Groups	N	\bar{x}_{sira}	x^2	Sd	p	Significant difference
Pedagogical content Knowledge	Group 1 Education Faculty	133	100,36	25,83	2	0,00	1-2 1-3
	Group 2 Science and Art Faculty	31	77,63				2-3
	Group 3 Education Institute	16	33,50				

When the table is examined, it is seen that the science teachers who graduated from the Education Faculties have better pedagogical content knowledge than the teachers who graduated from both Faculty of Arts and Sciences and Education Institutes.

Table 4.

Graduated Program- PCK (Kruskal Wallis Test)

	Groups	N	\bar{x}_{sira}	x^2	Sd	p	Significant difference
Pedagogical content	1. Science education	94	95,56				1-2 1-5 1-6 1-7 1-8
	2. Physics education	13	66,54				2-8
	3. chemistry education	8	79,25				3-8

Knowledge	4. Biology education	7	87,93			4-8
	5. Physics department	4	45,63	35,04	7	0,00
	6. Chemistry. department	9	59,78			
	7. Biology department	9	63,22			
	8. Physics-chemistry- Biology department	16	30,84			

According to Kruskal Wallis test results, the pedagogical content knowledge of the teachers who graduated from a Science Education Programs scored at the highest level, followed by the graduates of the Biology Education programs.

Discussion and Conclusions

The results showed that science teachers' pedagogical content knowledge average absolute success rate was %63,41. %45 of the teachers scored below the average absolute success and %17 of them scored below attainable average score. When the pedagogical content knowledge of the teachers is analyzed in terms of its components, the results show that while the absolute success level of the program knowledge is the highest compared to other components, the absolute success level of the knowledge of instructional strategies is the lowest. Based on their professional experience, teachers with 5 to 9 years of experience were the teachers with the highest level of pedagogical content knowledge. In later years, when teachers have more than 9 years of experience, teachers' pedagogical content knowledge scores started to decrease. According to research results, the teachers' pedagogical content knowledge increases as a result of their professional experiences, however, it is also observed that after a certain period of time they start to show a decline in pedagogical content knowledge. As a matter of fact, in the research, it is concluded that the teachers who have teaching experience between 10 to 14 years, 15 to 20 and 21 years and above have lower pedagogical content knowledge scores than the teachers who have 5-9 years professional experience. These results differ significantly with the results of the research in the literature (Canbazoglu, 2008; Ozel, 2012) which utilized mostly quantitative approach and emphasized that pedagogical content knowledge would increase with professional experience. Moreover, science teachers graduated from education faculty presented higher levels of pedagogical content knowledge compared to the graduates of other faculties and higher education departments. In their study, Canada, Melo, Costillo and Mellado (2011) stated that traditionally educated teachers in their undergraduate education as well as teachers who have been more appropriately trained in today's education system are teaching according to the curriculum. However, in this study it was detected that the teacher 10 years or more experience, who were graduated traditional teacher education programs were adopting more traditional methods and techniques.

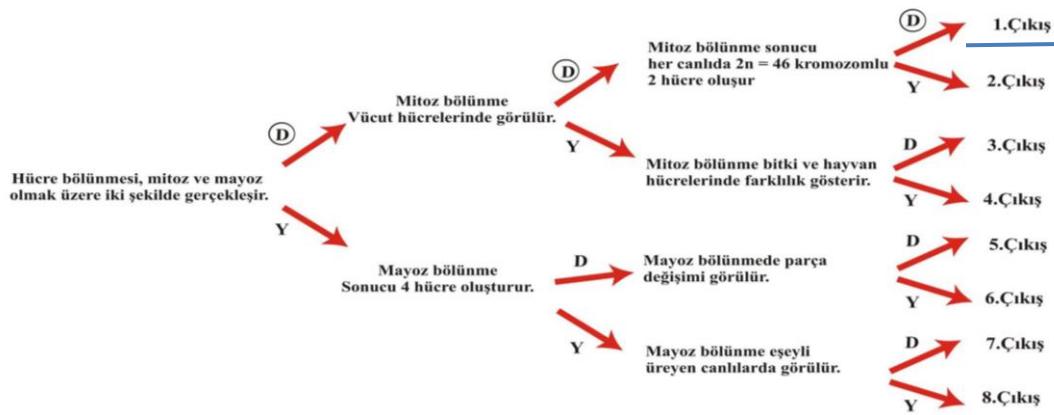
According to their field of expertise, science teachers, who were graduates of biology education and science education programs, have been found to possess higher levels of pedagogical content knowledge compared to the graduates of the other programs. It can be said that the fact that the pedagogical content knowledge of the science teachers examined on the basis of the cell divisions varies in this way due to the effect of the field knowledge on pedagogical content knowledge. The results suggesting that teachers graduated from biology and science teacher education programs perform better than graduated of the other programs could be related to the effect of their subject matter knowledge on their pedagogical content knowledge, also the studies (Jüttner et al., 2013; Şen, Öztekin and Demirdöğen, 2018; Veal and MaKinster, 1999) support this result. Moreover, it is stated in the literature that the pedagogical content knowledge component which has the most effect on the content knowledge is a component of the knowledge of students and the teachers who have good content knowledge are better at understanding the students. According to the results of this study, those who have the best pedagogical content knowledge in terms of the student information component are also graduates of science education programs and graduates of biology education programs. Majority of the

teachers experience difficulties with the methods of detecting and removing misconceptions, effectively using alternative measurement and evaluation techniques, as well as determining the subject specific teaching methods and strategies. It is necessary to ensure the continuity of the cooperation between school-teacher and education faculty in order to support teachers' progression of professional development and continuous development of their pedagogical content knowledge.

Key Words: Pedagogical content knowledge, Science education, Cell division, Science teacher, Teacher training.

EK: Hücre bölünmeleri konusu Pedagojik alan bilgisi testinde yer alan 11. madde ve maddeye ilişkin değerlendirme rubriği örneği

Ayşe öğretmen derslerinde bazı ölçme-değerlendirme araçlarından faydalanmaktadır. Kullandığı bir ölçme aracında Aslı isimli öğrencinin işaretlemeleri görülmektedir. Aslı'nın 1. çıkışa ulaştığı görülmektedir.



Yukarıdaki bilgilere bağlı olarak;

- Ayşe Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme aracının adı nedir?
- Bu ölçme ve değerlendirme aracının nasıl kullanıldığı konusunda bilgilerinizi paylaşır mısınız?
- Aslı'nın cevabını siz nasıl değerlendirirsiniz, puanlandırırısınız?
- Verdiği bu cevaba dayanarak Aslı hakkında hangi sonuçlara ulaşabilirsiniz?

Değerlendirme rubriği:

Ölçme ve değerlendirme bilgisi (Tanılayıcı Dallanmış Ağaç)

Puan	ÖLÇÜTLER
4	Tanılayıcı dallanmış ağacı bilmektedir, nasıl etkili kullanıldığını ifade etmiştir. Değerlendirme yaparak puanlama yapabileceğini belirtmiştir. Öğrenci hakkında konunun hangi bölümünde hata yaptığına dair bu aracı kullanarak bilgiler edinebileceği bilmektedir. A, B, C, D alt maddeleri doğru olarak ifade edilmiştir.
3	A, B, C, D alt maddeleri doğru bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır ancak kısmen eksiklikler bulunmaktadır.
2	Tanılayıcı dallanmış ağacın kullanımıyla ilgili olarak alt maddelerden yalnızca ikisi doğruyken diğer iki alt maddede hata ve eksiklikler vardır.
1	Maddeyi oluşturan alt maddelerle ilgili kısmen doğrular ifade edilmişse de cevaplarda büyük önemli eksiklikler görülmektedir.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.727132

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 252-268

Okul Öncesi Dönemde Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Büşra Nur OĞUZ¹, Ali Yiğit KUTLUCA²

Makalenin Geliş Tarihi: 26.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 28.09.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ebeveynlerin teknoloji kullanımına dair görüşleri cinsiyet, yaş, ilçe, öğrenim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi ve teknoloji kullanım sıklığı değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'da okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynler oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini 350'si Esenler, 350'si Küçükçekmece olmak üzere toplamda 700 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ebeveynler aracılığıyla elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirliğe kanıt sağlama amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi ve Cronbach's Alpha güvenirlik analizleri yapılmıştır. İkinci bir aşama olarak katılımcılardan elde edilen verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi aracılığıyla hesaplanmıştır. Alt problemleri yanıtlamak için veriler üzerinde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan yedi faktör sahip oldukları içeriklerine göre isimlendirilmiştir. Buna göre faktör isimleri; "teknoloji kullanımında ebeveyn kontrolü, teknolojinin pedagojik yönü, teknolojinin faydaları, teknoloji kullanma yeterliği, teknolojinin zararları, öneriler ve teknoloji kullanımının sosyal etkisi" şeklindedir. Analizler sonucunda annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin yaş, ilçe ve teknoloji kullanım sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken öğrenim durumu, çocuk sayısı ve gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin ise sadece ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak ebeveyn görüşleri alt boyutlara göre değerlendirildiğinde; teknolojinin pedagojik yönü ve teknolojinin faydaları boyutlarının babaların lehine, teknolojinin zararları alt boyutunun da annelerin lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Yerli, Ebeveyn Görüşleri, Okul Öncesi, Teknoloji Kullanımı.

¹ YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, busraoguz9595@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6000-2735

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alikutluca@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1341-3432

Oğuz, B.N. ve Kutluca, A.Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 252-268. DOI: 10.7822/omuefd.727132

GİRİŞ

Günlük yaşamın bir parçası olan teknoloji; sağlık, ticaret, ulaşım ve eğitim gibi farklı alanlarla hayatın içerisine dâhil olmaktadır. Teknolojinin içine doğan ve bununla büyüyen çocukların da teknolojik araçları ne zaman, nasıl, ne şekilde kullanabilecekleri ve zararlı etkilerinden uzak nasıl büyüyecekleri son yıllarda önem kazanan konulardan biri haline gelmiştir. Bu noktada çocukların ilk eğitimlerini almış oldukları aile kurumu teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilmelerinde önemli bir role sahiptir. Çünkü günümüzde aileler teknolojik cihazların ebeveynliği kolaylaştırdığını düşünmektedir. Diğer bir taraftan da çocuklarının sahip olduğu teknolojik imkânlarla fazla zaman geçirerek gerekli sosyal becerileri kazanamayacakları konusunda endişe etmektedirler. Özellikle çocuklarının, teknoloji bağımlısı bireyler olmaları ya da onaylanmayan içeriklerle karşılaşacaklarına dair korkuları olduğu belirtilmektedir (Günlü ve Ceyhan, 2017).

Yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında ebeveynlerin birer birey olarak yeni sorumluluklar almasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bireyler bu sorumluluğun bilincine varıp teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına destek olarak diğer toplumlardan daha iyi bir başarı elde edeceklerdir (Küçüköğlü, 2013). Bu başarı ise teknolojinin daha okul öncesi dönemden itibaren verimli ve doğru bir şekilde kullanılması ile ilişkilidir. Okul öncesi dönem; çocukların çevresindeki nesnelere keşfetmeye başladıkları, yaşamın temeli olan ve çocuğun doğumu ile başlayıp ilkökula kadar geçen süreci kapsayan öğrenmenin çok hızlı gerçekleştiği bir dönemdir (MEB, 2013). Öğrenmenin çok hızlı olması da çocukların okul öncesi dönemde teknolojik dünyaya uyumunu ve ona olan ilgisini kolaylaştırmaktadır.

Günümüzde erken yaşlarda teknoloji ile karşılaşan çocukların bedensel, zihinsel ve dil gelişimlerinin nasıl ve ne derece etkilendiğini tartışmak amacıyla çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Bulut (2018) okul öncesi dönem çocuklarının tamamının günlük yaşamlarında teknolojik aletlerden biri veya bir kaçını kullandığını, kullanma sürelerinin ise çocuktan çocuğa değişmekle birlikte gün içinde yarım saat ile dört saat arasında olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında aileler, teknolojik alet kullanımında öğrenmelerin kolaylaşmasının yanı sıra çocukları daha hareketsiz bir yaşam tarzına yönelttiğini belirtmiştir. Teknoloji kullanım sürecinde çocukların paylaşma duygularının artarken sosyal çevreye karşı duyarsızlaşmanın olduğu da araştırmada ifade edilmektedir. Çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin teknolojik alışkanlıklardan etkilenebileceğini belirten Uhls ve diğerleri (2014) yapmış oldukları araştırmada çocukların teknolojiden uzak tutulduğu beş günde, sözsüz duygusal ipuçlarını daha iyi anlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle çocukların teknolojik araçlarla geçirdikleri zamanın niteliği ve teknolojik içeriğin uygunluğu önem arz etmektedir (Christakis ve Garrison, 2009). Özellikle günlük yaşam içerisinde çocukların teknolojiyi uzun süre ve kontrolsüz kullanmaları dikkate alınacak olursa bu kullanımın çocuk gelişimine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Ömrüüzun, 2019).

Amerikan Pediatri Akademisi (APA) (2013) sıfır ile iki yaş grubu çocuklarının herhangi bir teknolojik aleti kullanmamaları gerektiğini, üç ve beş yaş grubu çocuklarının günde bir saat teknolojik alet kullanmalarını, altı ve on sekiz yaş grubunun da gün içinde iki saat teknolojik alet kullanmalarını önermektedir. APA'nın önerilerine rağmen yapılan araştırmalarda çocukların olması gereken süreden dört beş kat daha fazla teknolojik aletleri kullandıkları ortaya çıkmıştır (Pagani, Fitzpatrick, Barnett ve Dubow, 2010). Rhodes (2017) sıfır ile iki yaş grubu çocukların haftalık olarak 14 saat, iki ile beş yaş grubu çocukların ise haftalık 26 saat teknolojik cihazlarla karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Daha büyük yaş grubu çocuklarıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre ise 8-18 yaş grubu çocukların mobil medya kullanımından dolayı teknolojiye bağlı oldukları ve günlük 10 saat 45 dakika medya araçlarına maruz kaldıkları belirtilmektedir (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Kırık da (2014) yapmış olduğu çalışmada ailelerin büyük bir çoğunluğunun teknoloji kullanım sırasında çocuğunu takip etmeyip başka işlerle meşgul olduklarını belirtmiştir. Bu noktada ebeveynlerin kontrolsüzce kullandırdıkları teknolojik aletlerin çocuk gelişiminde olumsuz etkilere sebep olacağını bilmeleri önemlidir.

(Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018). Çünkü erken çocukluk döneminde edinilmiş olan tüm bilgiler, deneyimler yaşamının diğer dönemlerine aktarılmaktadır (Aral ve Doğan Keskin, 2018). Bu nedenle çocuklardan önce anne ve babaların teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeleri, teknolojiyi sağlıklı ve daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri ve çocuklarına da bu konuda iyi bir model olmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik görüşleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak okul öncesi dönemde teknolojinin çocuk gelişimine olan olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulmaktadır. (Örn; Bulut, 2018; Sayan, 2016). Bununla birlikte teknolojiye yönelik ebeveyn görüşlerinin yer aldığı çalışmalar da mevcuttur (Örn; Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Ekici, 2016; Kılınc, 2015; Özcan, 2018). Literatürdeki araştırmaların örneklem grupları detaylı olarak incelendiğinde ise katılımcıların genellikle annelerden oluştuğu görülmüştür. Anlık (2004) okul öncesi dönemdeki çocuğun hayatında annenin yeri ve rolü kadar babanın da önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak ilgili literatürde babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik görüşlerine pek yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle yapılan araştırma ile okul öncesi dönemde çocukları olan anne ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması yapılarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Şeker'in (2017) İstanbul'un ilçelerindeki sosyoekonomik düzeyi gösteren raporu ile aralarında fark olduğu görülen kozmopolit yapıdaki Esenler ve Küçükçekmece ilçelerinin ebeveynleri sürece dâhil edilerek araştırmada çeşitlilik yaratacağı düşünülmüştür. Bunun yanında araştırmanın veri toplama sürecinde ulaşılabilirliğin kolay olması, öğrenci sayısının çok fazla olması buna bağlı olarak daha çok ebeveynlere ulaşılması da iki ilçenin seçilmesi noktasında önem arz etmektedir. Özetle bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Okul öncesi dönemde çocukları olan annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri, eğitim düzeyi, ilçe, çocuk sayısı, yaş, gelir düzeyi ve teknoloji kullanım sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönemde çocukları olan babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşleri, eğitim düzeyi, ilçe, çocuk sayısı, yaş, gelir düzeyi ve teknoloji kullanım sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemde çocukları olan annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ile babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinin ilişkisel tarama çeşidine göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasında bir değişimin varlığını ya da varlık derecesini belirlemeyi amaç edinen bir araştırma çeşididir (Karasar, 2012).

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynler oluştururken örnekleme; İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB' e bağlı bağımsız anaokullarından bir anaokulu, Kız Meslek Lisesi bünyesinde bir uygulama anaokulu; Esenler ilçesinde ise ilkököl bünyesinde olan üç anasınıfında eğitim gören çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. İstanbul'un

kozmopolit yapıdaki Esenler ve Küçükçekmece ilçelerinin ebeveynleri sürece dâhil edilerek araştırmada çeşitlilik yaratacağı düşünülmüştür. Bunun yanında araştırmanın veri toplama sürecinde ulaşılabilirliğin kolay olması, öğrenci sayısının çok fazla olması buna bağlı olarak daha çok ebeveynlere ulaşılması da iki ilçenin seçilmesi noktasında önem arz etmektedir. Örneklem grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem Küçükçekmece’de yaşayan 180 anne, Esenlerde yaşayan 180 anne olmak üzere toplamda 360 anne dahil olmuştur. Örneklem babalar grubuna ise Küçükçekmece’den 170, Esenler’den 170 olmak üzere toplam 340 baba dahil olmuştur. Böylelikle araştırmanın örneklem grubuna toplamda 700 ebeveyn katılım göstermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kılınç (2015) tarafından geliştirilen *Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Ölçeği* kullanılmıştır. Anne ve baba formu olarak düzenlenen ölçeğin ilk bölümü; yaş, öğrenim durumu, ilçe, evdeki çocuk sayısı, ailenin toplam gelir durumu ve günlük teknolojik aletleri kullanım sıklığını gösteren bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 25 maddeden oluşan 5’li likert ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek soldan sağa; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ait veriler, İstanbul’ da Küçükçekmece ve Esenler ilçelerinde yaşayan, çocukları okul öncesi dönemde olup anaokuluna giden anne ve babalarından toplanmıştır. Öncesinde örnekleme oluşturan okulların müdürleri ile görüşülerek; alınan izinler, araştırmanın amaçları, elde edilen bulguların gizliliği ve gönüllülük esasıyla araştırmanın yürütüldüğü bilgisi verilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından anaokulu müdürlüklerine, anasınıfı öğretmenlerine dağıtılmış; dağıtılan ölçme araçları okul idaresi ve öğretmenler tarafından ebeveynlere ulaştırılmış. Araştırmaya katılmak isteyen anne babaların formları doldurmaları ve tekrar okul idaresine ya da ilgili sınıf öğretmenine teslim etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerden Küçükçekmece ilçesinde bulunanların 350 tanesi Esenler ilçesinde bulunanların da 350 tanesi ölçme aracını tam bir şekilde doldurarak teslim etmiştir. Böylelikle araştırmada toplam 700 ebeveynin katılımıyla elde edilen bilgiler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada anne ve babaların ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler hesaplanarak en düşük ve en yüksek değerler, ortalama puan ve standart sapma gibi temel bilgilere ulaşılmıştır. Alt problemlerde yer alan teknoloji kullanımına yönelik ebeveyn görüşlerinin ilçeye ve cinsiyete göre değişimini tespit etmek için Mann Whitney U testi; öğrenim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi, teknoloji kullanım sıklığına ve teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin değişimini belirlemek için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlilik ve Etik

Araştırmada ölçeğin pilot uygulaması 360 ebeveyninden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin katsayısı ve Bartlett’s Sphericity testleri yapılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen verilerin KMO değeri de .764 olarak hesaplanmıştır. Bir diğer test olan Bartlett Sphericity testi de ($\chi^2 = 1803,165$, $p = .000$) anlamlı bulunmuştur. Test sonucunun anlamlı çıkması ise verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu sonuçlar doğrultusunda pilot çalışma ile elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Temel bileşenler analizi ile dikey eksen döndürmesi (varimax) sonucunda öz değeri 1’den büyük olan 7 faktör tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör sayısına karar verildikten sonra maddelerin binişik olma durumları ve faktör yükleri incelenmiştir. Analizler sonucunda 8,14 ve 20. maddeler birden fazla faktöre

yüklenme yaptıkları için ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle ölçek, 7 faktörlü ve 22 maddeli bir yapı haline dönüşmüş; ölçekten alınacak en düşük puan 22, en yüksek puan 110 olmuştur. Ortaya çıkan yedi faktör içeriklerine göre isimlendirilmiştir. Bu içeriklere göre birinci faktör *Teknoloji Kullanımında Ebeveyn Kontrolü*, ikinci faktör *Teknolojinin Pedagojik Yönü*, üçüncü faktör *Teknolojinin Faydaları*, dördüncü faktör *Teknoloji Kullanma Yeterliği*, beşinci faktör *Teknolojinin Zararları*, altıncı faktör *Öneriler*, yedinci faktör ise *Teknoloji Kullanımının Sosyal Etkisi* olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin yedi boyutuna ait güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Birinci boyut iç tutarlık katsayısı .85, ikinci boyut .74, üçüncü boyut .82, dördüncü boyut .68, beşinci boyut .62, altıncı boyut .65 ve son olarak yedinci boyutun iç tutarlık katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki üç boyutta Cronbach Alpha değerlerinin .70'in altında olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2016) bu durumu ölçekteki madde sayısının az olması durumunda Alpha değerinin düşük, madde sayısının çok olması durumunda da Alpha değerinin yüksek olabileceğini belirtmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .76 olarak tespit edilmiştir. Test puanlarının güvenilirliğini sağlamak için güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurul Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 08 /11/2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 88083623-020

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemleri yanıtlamak için toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular, başlıklar halinde açıklanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerden elde edilen veriler SPSS programında yer alan uygun testler aracılığıyla analiz edilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Toplam Puanlar	N	X	SS	Z	p
Anneler	360	68,0000	8,15714	,048	,042
Babalar	340	69,0000	8,90658	,062	,003

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerden toplanan verilerin normal dağılım göstermediği ($p < .05$) ortaya çıkmıştır. Toplam puanların normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde Nonparametrik testlerin uygulanması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ile yaşları, öğrenim durumları, çocuk sayıları, ailenin toplam gelir durumu ve teknoloji kullanım sıklığı arasındaki farklılaşma durumu için Kruskal Wallis Testi; cinsiyet ve yaşadıkları ilçeye göre farklılaşma durumu Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 2.*Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerine Dair Betimsel Analiz Bulguları*

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Anneler	360	31	88	67,75	8,15
Babalar	340	27	93	68,64	8,90
Toplam	700	27	93	68,18	8,53

Tablo 2' de annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinden alınan puan ortalamalarının ($X_{\bar{}}=67,75$) babaların ortalama puanlarından ($X_{\bar{}}=68,64$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Annelerin ortalama puanlar için en düşük değeri değeri (31) iken babaların bu değeri (27) olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcıların toplam ortalama puanlarının ise ($X_{\bar{}}=68,18$) olduğu belirlenmiştir. Toplam ortalama puanlar incelendiğinde en düşük değer (27) en yüksek değer (93) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinden aldıkları puanların ortalama değer olan (68,18)'den yüksek olduğunu ortaya çıkarırken annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerden aldıkları puanların ortalama değerden düşük olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.*Annelerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Yaş Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
22-27	28	202,96	69,5000	7,84	3	8,382	,039
28-34	170	193,30	68,7176	7,98			
35-40	130	162,92	66,4769	8,01			
40 ve üzeri	32	164,23	66,2500	9,18			

Tablo 3' te annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar ile yaş arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p=,039$). Bu sonuçlara göre 22-27 yaş aralığında olan annelerin ($X_{\bar{}}=69,50$) teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yaşı küçük olan anneler okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına daha olumlu bakmaktadır.

Tablo 4.*Annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
İlkokul	49	173,15	66,6327	9,53	4	4,198	,380
Ortaokul	37	186,59	68,1892	8,29			
Lise	103	182,13	67,9417	7,64			
Üniversite	157	184,93	68,1847	8,06			
Lisansüstü	14	128,39	64,2143	7,13			

Tablo 4 incelendiğinde annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,380$). Başka bir ifade ile annelerin öğrenim durumu teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.*Annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin yaşadıkları ilçeye göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	p
Küçükçekmece	180	166,91	30044,00	13754,000	,013
Esenler	180	194,09	34936,00		

Tablo 5 incelendiğinde annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile yaşadıkları ilçe arasında

anamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p=,013$). Bu farklılaşma Esenler' de yaşayan annelerin lehinedir. Başka bir ifade ile Esenler' de yaşayan annelerin Küçükçekmece' de yaşayan annelere göre okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri daha olumlu çıkmıştır.

Tablo 6.

Annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
1	106	179,87	67,9717	7,73	3	,388	,943
2	176	178,45	67,4261	8,59			
3	62	187,86	68,3710	7,88			
4 ve üstü	16	178,72	67,4375	7,55			

Tablo 6 incelendiğinde annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,943$). Başka bir ifade ile annelerin çocuk sayısı bağımsız değişkeninin teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 7.

Annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin gelir durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Toplam Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
1500-2000	18	211,25	70,6667	8,87	3	6,275	,099
2000-2500	38	206,07	68,6842	9,37			
2500-3000	68	161,32	66,3676	8,05			
3000 ve üstü	236	178,80	67,7872	7,90			

Tablo 7 incelendiğinde annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden aldıkları toplam puan ile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,099$). Başka bir ifade ile annelerin toplam gelir durumunun teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 8.

Annelerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin teknolojik aletleri kullanım sıklığına göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kullanım Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
0-1 saat	92	152,02	65,4130	8,73	4	12,572	,014
1-3 saat	154	184,59	68,0455	8,02			
3-5 saat	71	192,78	68,8169	7,72			
5-7 saat	23	186,98	68,4783	7,36			
7 saat ve üstü	20	229,00	71,6000	6,54			

Tablo 8 incelendiğinde annelerin Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile teknolojik aletleri kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p=,014$). Buna göre teknolojik aletleri 7 saat ve üzerinde kullanım gösteren annelerin ($x\bar{=}71,60$) okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile teknolojik aletleri daha uzun süreli kullanan anneler okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına daha olumlu bakmaktadır.

Tablo 9.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin yaşa göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
22-27	2	267,00	76,5000	6,36	3	7,152	,067
28-34	100	182,27	69,5400	9,18			
35-40	156	172,70	69,0321	8,21			
40 ve üzeri	82	149,62	66,6220	9,61			

Tablo 9 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar ile yaş arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,067$). Başka bir ifade ile babaların yaş aralıklarının okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Ortalama puanlar betimsel olarak incelendiğinde ise yaşı daha küçük olan babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinden elde ettikleri ortalama puan daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 10.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
İlkokul	35	158,31	67,8571	8,41	4	1,154	,886
Ortaokul	39	180,81	69,8718	8,09			
Lise	113	168,89	68,0531	9,65			
Üniversite	131	170,69	68,8626	8,55			
Lisansüstü	22	178,75	69,4545	9,49			

Tablo 10 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,886$). Başka bir ifade ile babaların öğrenim durumu bağımsız değişkeninin teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 11.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin yaşadıkları ilçeye göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

İlçe	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	p
Küçükçekmece	170	158,01	26861,50	12326,500	,019
Esenler	170	182,99	31108,50		

Tablo 11 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile yaşadıkları ilçe arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p=,019$). Bu farklılaşma Esenler' de yaşayan babaların lehinedir. Başka bir ifade ile Esenler' de yaşayan babaların Küçükçekmece' de yaşayan babalara göre okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri daha olumludur.

Tablo 12.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
1	99	167,40	68,6162	8,07	3	1,418	,701
2	171	170,87	68,5965	9,18			
3	56	180,49	69,3929	9,58			
4 ve üstü	14	147,96	66,4286	8,67			

Tablo 12 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,701$). Başka bir ifade ile babaların çocuk sayısı bağımsız değişkeninin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 13.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin gelir durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Toplam Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
1500-2000	14	193,75	72,0000	8,76	3	,997	,802
2000-2500	25	174,28	68,2800	10,06			
2500-3000	61	172,90	68,5082	9,32			

3000 ve üstü	240	168,14	68,5208	8,69
--------------	-----	--------	---------	------

Tablo 13 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,099$). Başka bir ifade ile babaların toplam gelir durumunun teknoloji kullanımına yönelik görüşleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 14.

Babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin teknolojik aletleri kullanım sıklığına göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kullanım Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	X	SS	sd	X ²	p
0-1 saat	70	141,25	66,3143	8,94	4	8,587	,072
1-3 saat	122	172,47	68,5656	9,37			
3-5 saat	65	184,28	69,9385	7,88			
5-7 saat	43	180,34	69,3488	7,58			
7 saat ve üstü	40	182,71	70,1000	9,78			

Tablo 14 incelendiğinde babaların Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile teknolojik aletleri kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p=,072$). Başka bir ifade ile babaların teknolojik aletleri kullanma sıklığının teknoloji kullanımına yönelik görüşler üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ortalama puanlar betimsel olarak incelendiğinde ise yedi saat ve üzeri teknoloji kullanımına sahip babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinden elde ettikleri ortalama puan daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 15.

Teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin cinsiyet durumuna göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ebeveyn Kontrolü	Anne	360	356,55	128358,50	59021,500	,410
	Baba	340	344,09	116991,50		
Pedagojik Yönü	Anne	360	331,49	119335,50	54355,500	,010
	Baba	340	370,63	126014,50		
Teknolojinin Faydaları	Anne	360	322,04	115936,00	50956,000	,000
	Baba	340	380,63	129414,00		
Kullanma Yeterliliği	Anne	360	353,46	127245,50	60134,500	,688
	Baba	340	347,37	118104,50		
Teknolojinin Zararları	Anne	360	368,96	132824,50	54555,500	,011
	Baba	340	330,96	112525,50		
Öneriler	Anne	360	339,41	122186,50	57206,500	,131
	Baba	340	362,25	123163,50		
Sosyal Etkisi	Anne	360	350,70	126252,00	61128,000	,978
	Baba	340	350,29	119098,00		

Tablo 15 incelendiğinde cinsiyet bağımsız değişkenine göre anne ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşleri alt boyutlara göre incelenmiştir. Teknoloji kullanımında ebeveyn kontrolü boyutunda yer alan ifadeler; Çocuğumun kullanacağı bilgisayar programlarını dikkatlice seçerim, çocuğuma teknolojik aletleri kullanırken süreyi sınırlandırırım, sorular sorarım, teknolojik aletleri kullanırken çocuğum tamamen özgürdür şeklindedir. Tablo incelendiğinde ebeveyn kontrolü boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamamıştır ($p=,410$). Ancak betimsel anlamda ortalamalar incelendiğinde annelerin ebeveyn kontrolüne daha yüksek katılım gösterdiği söylenebilir.

Teknolojinin pedagojik yönü boyutunda yer alan ifadeler; Çocuğum günlük yaşamında öğrendiği pek çok kavramı bilgisayar oyunları ile pekiştirir, rakamların ve sayıların, seslerin ve kelimelerin, geometrik şekillerin öğretiminde teknolojiyi kullanırım, şeklindedir. Tablo incelendiğinde teknolojinin pedagojik yönü boyutu anlamlı farklılaşma göstermiştir ($p=,010$). Bu farklılaşma babaların lehinedir. Başka bir ifade ile babaların teknolojinin pedagojik yönüne annelerden daha olumlu baktığı belirlenmiştir.

Teknolojinin faydaları boyutunda yer alan ifadeler; Teknolojik aletlerin kullanımı dikkat gelişimini artırır, teknolojiyi kullanan çocuklar daha yaratıcıdır, teknolojiyi kullanan çocuklar dünyayı daha iyi tanır, şeklindedir. Tablo incelendiğinde teknolojinin faydaları boyutu anlamlı farklılaşma göstermiştir ($p=,000$). Bu farklılaşmanın babaların lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile babaların teknolojinin faydalarına annelerden daha olumlu baktığı görülmüştür.

Teknolojinin zararları boyutunda yer alan ifadeler; Teknolojik aletlerin kullanımı çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkiler, teknolojik aletleri fazlaca kullanan çocuklar kendilerini rahatlıkla ifade edemez, şeklindedir. Tablo incelendiğinde teknolojinin zararları boyutu anlamlı farklılaşma göstermiştir ($p=,000$). Bu farklılaşmanın annelerin lehine olduğu görülmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa annelerin teknolojinin zararlarına babalardan daha çok inandıkları belirlenmiştir.

Teknoloji kullanma yeterliği boyutunda yer alan ifadeler; Çocuğum akıllı telefonları rahatlıkla kullanır, çocuğumun telefonla oyun oynamasına izin veririm, çocuğum internet üzerinden oyun oynayabilir şeklindedir. Tablo incelendiğinde teknoloji kullanma yeterliği boyutunda anlamlı farklılaşmaya ulaşamamıştır ($p=,688$). Ancak betimsel anlamda ortalama değerlerin yüksek olduğu söylenebilir.

Öneriler boyutunda yer alan ifadeler; Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kesinlikle kullanılmalı, okul öncesi dönemdeki çocuklar teknolojiyi kullanmalıdır, şeklindedir. Tablo incelendiğinde, öneriler boyutunda anlamlı farklılaşmaya ulaşamamıştır ($p=,131$).

Teknolojinin sosyal etkisi boyutunda yer alan ifadeler; Okul öncesi dönemde teknolojik aletlerin sık kullanımı arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkiler, teknoloji rehber eşliğinde kullanıldığında çocuklar için daha faydalıdır, şeklindedir. Tablo incelendiğinde, teknolojinin sosyal etkisi boyutunda anlamlı farklılaşmaya ulaşamamıştır ($p=,978$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada İstanbul ilinin Küçükçekmece ve Esenler ilçelerinde yaşayan, çocuğu okul öncesi dönemde olan anne ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde teknoloji kullanımında ebeveyn kontrolü boyutunda annelerin; okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknolojik aletleri kullanım sırasında oyun veya programı seçerek süreyi kontrol ettikleri, sınırlandırdıkları hatta kullanım sırasında onları yalnız bırakmayıp içerikle ilgili sorular sordukları ortaya çıkmıştır. Benzer nitelikte yapılan araştırmalar incelendiğinde annelerin teknoloji kullanımı konusunda çocuklarıyla daha çok konuştukları, onlara soru sordukları belirlenmiştir (Yaman, 2018). Özyürek'in (2018) yapmış olduğu araştırmada da anneler teknoloji kullanım süresi konusunda çocukları ikna etmeye çalıştıklarını ve kurallar koyduklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili yapılmış bir diğer çalışmada ise ebeveynler, çocukların ulaştıkları içerikleri kendileri seçip kontrol ederek oluşacak olan olumsuz etkileri azalttıklarını ifade etmiştir (Mitchell, Finkelhor ve Wolak, 2003). Bu noktada araştırma sonuçları ile literatürdeki bulguların birbiriyle örtüştüğü annelerin teknoloji kullanımında ebeveyn kontrolünü önemstedikleri söylenebilir.

Teknolojinin pedagojik yönü alt boyutu ebeveynlere göre incelendiğinde farklılaşmanın babalar lehine sonuçlandığı görülmüştür. Literatürdeki benzer araştırmalara bakıldığında Akın (2019) ve Güngör (2014) teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin ebeveyn cinsiyetine göre farklılaşmadığını ifade

etmiştir. Ekici (2016) ise yapmış olduğu araştırmada babaların teknolojinin pedagojik yönüne annelerden daha olumlu baktığını ifade etmiştir. Benzer şekilde ebeveynler açısından teknolojinin pedagojik önemini vurgulayan çalışmalara da (Holloway, Green ve Stevenson 2015; Li ve Atkins, 2004; Oluwadare, 2015) ulaşılmıştır. Bu açıdan babaların teknolojinin pedagojik yönü konusunda annelerden daha bilgili ya da ilgili oldukları bu sebeple de teknolojinin pedagojik yönüne daha olumlu baktıkları düşünülebilir.

Teknolojinin faydaları alt boyutu incelendiğinde babalar teknolojinin faydalarına daha olumlu bakmaktadır. Ekici de (2016) yapmış olduğu araştırmasında babaların teknolojinin faydaları boyutunda annelerden daha yüksek puan aldığını ifade etmiştir. Babaların teknolojinin faydalarına daha olumlu bakma nedeni annelerin teknoloji kullanım konusunda daha hassas ya da daha çekimser davranıyor olmaları olabilir. Nitekim babaların teknolojinin pedagojik yönü boyutunda yer alan maddelere katılımlarının kendi lehlerine olması ve eğitsel yöndeki katkısını fark etmeleri de faydalar boyutunda babalar için çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Teknolojiyi kullanma yeterliği alt boyutundaki maddeler incelendiğinde anne ve babalar, okul öncesi çağıdaki çocuklarının teknolojiyi çok rahat bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir. Nitekim benzer çalışmalarda da okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımını rahatlıkla gerçekleştirdikleri (Altun, 2019; Kılınç, 2015; Li ve Atkins, 2004) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmadaki teknoloji kullanma yeterliği boyutuna verilen cevapların geçmiş araştırma sonuçlarını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Günümüz çocukları teknolojik hayatın içine doğdukları ve bununla birlikte büyüyüp geliştikleri için teknolojiyi kullanma noktasında da rahat olmaları bu nedenden kaynaklı olabilir.

Teknolojinin zararları boyutundaki ifadeler annelerin daha olumlu baktığı tespit edilmiştir. Kılınç (2015) yaptığı araştırmasında teknolojinin zararlarına yönelik cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşmaya rastlamazken Özcan (2018) annelerin teknolojinin zararları konusuna babalardan daha önemser yaklaştıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada teknolojinin zararları boyutuna annelerin babalardan daha çok katılım gösterme sebebi; günümüzde teknolojinin daha çok kullanılabilir hale gelmesi, kullanım yaşının giderek düşmesi ve annelerin babalara göre daha koruyucu tutum içinde olmaları olabilir. Bununla birlikte teknolojinin yoğun bir biçimde kullanılması ve bunun aile içerisinde birtakım iletişim problemlerine neden olması da anneleri teknolojinin zararları konusunda düşündürmüş olabilir. Nitekim araştırmada annelerin teknolojinin faydalarına daha az katılım göstermeleri de faydalarından çok zararlarına odaklandıklarını düşündürüyor olabilir.

Araştırmanın öneriler boyutunda babaların okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde bilgisayar tablet gibi teknolojik aletleri kullanmaları gerektiği ve okul öncesi dönem çocuklarının kesin olarak teknolojiyi kullanmaları gerektiği fikrine orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Kol (2012) yapmış olduğu araştırmasında teknolojinin okul öncesi eğitimde kullanılmasının çocukları olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Sancak da (2003) yaptığı çalışmada rakam ve geometrik şekil gibi kavramların kazandırılması için teknoloji destekli eğitim alan çocukların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın öneriler boyutundaki ifadeler babaların orta düzeyde katılım göstermeleri teknolojinin okul öncesi eğitimde tam olarak nasıl kullanılacağını bilmediklerinden kaynaklanabilir.

Araştırmada teknolojinin sosyal becerilere etkisi alt boyutu incelendiğinde anne ve babaların ifadeler yüksek oranda katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Maddeler incelendiğinde ebeveynlerin teknolojiyi çok sık kullanan çocukların arkadaşlık ilişkilerinin zayıflayacağına, rehber eşliğinde kullanıldıkları takdirde sosyal becerilerin daha az zarar göreceğine inandıkları söylenebilir. Nitekim Uhls ve diğerleri (2014) teknoloji kullanımının iletişim ve sosyal becerileri etkilediğini ifade etmiştir. Plowman, McPake ve Stephen (2010) teknolojik aletlerin aşırı, kontrolsüz ve rehberlik edilmeden kullanıldığı durumlarda sorumluluk alma, yardımlaşma paylaşma gibi sosyal ve duygusal becerilerin zarar görebileceğini belirtmiştir. Bu noktada araştırma sonucunun literatürdeki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada teknolojinin sosyal becerilere etkisi alt boyutu incelendiğinde anne ve babaların ifadelerine yüksek oranda katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Uhls ve diğerleri (2014) teknoloji kullanımının iletişim ve sosyal becerileri etkilediğini ifade etmiştir. Plowman, McPake ve Stephen (2010) teknolojik aletlerin aşırı, kontrolsüz ve rehberlik edilmeden kullanıldığı durumlarda sorumluluk alma, yardımlaşma paylaşma gibi sosyal ve duygusal becerilerin zarar görebileceğini belirtmiştir. Bu noktada araştırma sonucunun literatürdeki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Anne ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşleri yaş ve teknoloji kullanım sıklığına göre incelendiğinde babalarda farklılaşma görülmezken anneler grubunda hem yaş hem de teknoloji kullanım sıklığı değişkeninde anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Annelerdeki yaş değişkeninde anlamlı farklılaşmanın 22-27 yaş lehine olduğu görülmüştür. Babalarda ise farklılaşmaya yakın bir oranın ortaya çıktığı, ortalamalar incelendiğinde de yine 22-27 yaş grubu ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani yaşı genç olan anne ve babalar teknoloji kullanımına daha olumlu bakmaktadır. Çetin ve Özgiden (2013) yapmış olduğu araştırmasında Y kuşağının dijital yerliliğe daha yakın olduğunu bu sebeple çocukları olan Z kuşağı ile arasındaki uçurumun daha az olacağını ifade etmiştir. Bu bilgiden yola çıkarak genç yaştaki anne ve babaların dijital yerliliğe doğal olarak da teknoloji kullanımına daha yakın oldukları için teknoloji kullanımında da daha olumlu görüşlere sahip oldukları düşünülebilir.

Anne ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin yaşadıkları ilçeye göre farklılaşması incelendiğinde sonuç Esenler' de yaşayan annelerin ve babaların lehine çıkmıştır. Bu noktada Esenler' de yaşayan anne ve babalar çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik görüşleri noktasında ortak paydada buluşmaya çalışıyor olabilir. Yani bu ilçedeki anne ve babalar teknoloji kullanımına eş olarak daha olumlu bakmakla beraber bu görüş konusunda birbirini etkilemiş de olabilirler. Eş olarak teknoloji kullanımına olumlu bakmakla birlikte Kalan (2010) anne ve babaların çocuklarına teknolojiyi doğru bir şekilde ayrıca teknolojiden fayda görebilecek ölçüde kontrolü sağlayarak kullanmaları konusunda model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada iki ilçedeki anne ve babaların teknoloji kullanımında çocuklarına model oldukları ve bu doğrultuda da dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada annelerin ve babaların teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin öğrenim durumu, çocuk sayısı ve gelir düzeyleriyle farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer araştırmalar da incelendiğinde (Akın, 2019; Konca, 2018; Yaman, 2018) teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin öğrenim durumu, çocuk sayısı ve gelir düzeyi bağımsız değişkenleri ile farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının literatürde yer alan çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından ve ilgili literatür desteğinden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Yapılan araştırma ile anne ve babaların teknolojinin eğitsel ve pedagojik faydaları konusunda bilgi sahibi olmaya ve bilişim uzmanları ya da ilgili eğitimcilerin rehberliğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu noktada ebeveynlere çocuklarının teknolojiyi doğru ve etkili kullanmaları konusunda seminerler verilebilir. Aynı zamanda çocukların eğitimlerini ve gelişimlerini destekleyici içerikler, programlar ve ilgili web siteleri tanıtılarak teknoloji çocuklar için daha verimli hale getirilebilir. Bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan bir araştırmada ebeveynlerin görüşleri ile teknolojiyi kullandırma davranışları veya tutumları incelenebilir. Yapılan bu araştırma kozmopolit nitelikteki iki ilçenin ebeveynleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak başka bir araştırmada ilçe sayısı artırılarak örneklem grubu çeşitlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Akın, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Altun, D. (2019) 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- American Academy of Pediatrics. (2013). American Academy of Pediatrics: children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426
- Aral, N., ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 317-348.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). How people learn brain, mind, experience, and school. *Washington DC National Academy Press*.
- Bulut, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin teknoloji kullanımlarına ilişkin alışkanlıklarının gelişim özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christakis, D. A.,& Garrison, M. M. (2009). Preschool-aged children's television viewing in child care settings. *Pediatrics*, 124(6), 1627-1632.
- Çetin, M., ve Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 172-189.
- Ekici, F. Y. (2016). Parents views on the use of technology in the early childhood period. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 58-70.
- Güngör, M. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Günlü, A., ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 75-117
- Holloway, D. J., Green, L., ve Stevenson, K. J. (2015). Digitods: Toddlers, touch screens and Australian family life.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 2146-9199
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Konca, A. S. (2018). *Anaokulu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Küçükkoğlu, B. (2013). *Okul öncesi eğitime yönelik bilgisayar destekli öğretim tasarımı* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Li, X., ve Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, 113(6), 1715-1722.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi eğitim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 17 Ağustos 2019 tarihinde ulaşılmıştır.

- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2003). The exposure of youth to unwanted sexual material on the Internet: A national survey of risk, impact, and prevention. *Youth & Society*, 34(3), 330-358.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Oluwadare, F. A. (2015). ICT use in preschool science education: a case study of some private nursery schools in ekiti state. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 75-79.
- Ömrüuzun, I. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımlarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, F. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan çocuklarda teknoloji kullanımı ve sosyal becerilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Özyürek, A. (2018). Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımının Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 425-431.
- Plowman, L., McPake, J., ve Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children ve Society*, 24(1), 63-74.
- Rhodes, A. (2017). Screen time and kids: What's happening in our homes. Detailed report. Melbourne (VIC): *The Royal Children's Hospital Melbourne*.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation m2: media in the lives of 8 to 18 year olds. Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved from
- Sancak, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., ve Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392.
- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Investigation of Parents' Opinions on the Use of Technology in Preschool Children

Extended Abstract:

Technological developments in the 21st century, which are one of the most contemplated topics, also have a very significant place in human life. Technology, which takes over domination at every stage of life, has become an integral part of the social lives, communication skills, learning processes and the games they play when they have met with digital devices such as tablets, smartphones and devices from an early age (İnci & Kandır, 2017). Along with the developments in technology, the learning process, interaction with the environment and life style have also undergone several changes (Rich, Bickham & Wartella, 2015). It has become an important issue in recent years; how children, who are born and grown up in the technological life, can use technological tools and how families can raise their children away from the harmful effects of technology (Bulut, 2018).

In the family institution where children receive their first education, attitudes and behaviors towards technology are considered important for children. In some studies, it is said that families make use of new technological devices as an easier parenting. On the other hand, parents are worried that their children will not be able to acquire the necessary social skills by spending too much time with these technological opportunities. The opinions of parents vary as their children's ages grow. It is also stated in the research that they are concerned their children might become technology addicts and encounter unsupervised content (Günlü ve Ceyhan, 2017)

On examined the studies on the use of technology and technological tools carried with parents with children in preschool period, in general; Positive and negative effects of using technological devices and bound with that; parents' opinions are also taken into consideration. In the studies carried out, no examples of families' views regarding the use of technology in the form of district comparisons were found. In addition to that, the research sample involving both mother and father together as a study group in the literature examined is very few. For this reason, the opinions of parents who have children in the preschool period regarding technology use were given together as a district comparison and planning was made so that both mothers and fathers participated in the sample group. In summary, the purpose of this study is to determine the views on technology of parents whose children are in preschool. Problem situations in the research are:

1. Do the opinions of the mothers with their children on technology use differ significantly in terms of education level, district, number of children, age, income level and frequency of use of technology?
2. Do the opinions of fathers with their children on technology use differ significantly in terms of education level, district, number of children, age, income level and frequency of use of technology?
3. Is there a significant difference between the opinions of mothers and fathers about technology use in the pre-school period?

In the research, it was aimed to determine the opinions of parents with children on the use of technology in the preschool period and the relational screening method was used. While the research population is composed of parents with children in preschool period in Istanbul, the sample is an independent kindergarten under the Ministry of Education in Küçükçekmece district, an application kindergarten within the Girls Vocational High School in Esenler district, it is the parents of children who are educated in three kindergartens within the primary school. 700 parents participated in the study, 350 from Küçükçekmece district and 350 from Esenler district. *Parental Opinions Scale on Technology Use of Preschool Children* developed by Kılınc (2015) was used in the research.

Kaiser-Meyer Olkin and Bartlett's Sphericity tests were conducted using the data obtained from 360 parents for the pilot implementation of the scale. KMO value of the data was calculated as .764. Bartlett Sphericity test ($\chi^2 = 1803,165$, $p = .000$) was also found meaningful. Significant test results indicate that the data is scattered normally. (Büyüköztürk, 2002). In line with these results, it was decided that the data was suitable for factor analysis and it was determined that it had 7 factors. Afterwards, the overlapping and factor loads of the items were examined. As a result of the analyzes, three items were loaded from more than one factor, so the scale was transformed into a structure with 7 factors and 22 items. The first factor is named *Parental Control in Technology Usage*, the second factor is named *Pedagogical Aspect of Technology*, the third factor is named *Benefits of Technology*, the fourth factor is named *Technology Use Proficiency*, the fifth factor is named *Technology Losses*, the sixth factor is named *Suggestions* and the seventh factor is named *Technology Social Impact of Usage*. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .76 for the entire scale. The reliability coefficient of .70 and higher is considered sufficient to ensure the reliability of the scores (Büyüköztürk, 2002). Mann Whitney U test to determine the change of parental opinions regarding the use of technology in the research by district and gender; Kruskal Wallis tests were conducted to determine the educational background, number of children, income level, frequency of technology use and the change of views on technology use.

When the findings of the research are examined, while there is a significant difference between the opinions of the mothers with their children on technology use, age, district and frequency of use of technology, there was no significant difference between their views on technology use, their educational background, the number of children and total income. While there was a significant difference between fathers' views on technology use and the district they live in, no significant difference was found between their views on technology use and age, education level, number of children, income status and frequency of technology use. When the findings comparing the opinions of mothers and fathers regarding the use of technology were examined, it was found that there was a difference in favor of fathers in terms of the pedagogical aspect and benefits of technology and in favor of mothers in terms of technology losses.

When the expressions obtained from the opinions scale on the use of technology were compared according to the gender of the parents, there were differences in some dimensions. When the pedagogical aspect of technology was examined according to the parents, it was seen that the differentiation resulted in favor of the fathers. At this point, it can be thought that fathers regard the pedagogical aspect of technology more positively than mothers. When looking at similar researches in the literature, Akin (2019) and Güngör (2014) stated that their views on technology use do not differ according to parental gender. However Ekici (2016) stated that fathers look at the pedagogical aspect of technology more positively than mothers. In this respect, it can be thought that fathers are more informed or interested in the pedagogical aspect of technology, and therefore they look more positively towards the technology pedagogical aspect.

When the opinions about the use of technology continue to be examined according to the parents, it was seen that there was a differentiation in the benefits of technology sub-dimension and this differentiation resulted in favor of the fathers. At this point, it can be said that fathers regard the benefits of technology more positively than mothers. In the study of Ekici (2016) it is stated that fathers got higher scores from mothers in terms of technology benefits. The reason why fathers view the benefits of technology more positively may be that mothers are more sensitive or abstaining about fathers than technology.

When the losses of technology sub-dimension was examined, it was determined that differentiation occurred and this differentiation resulted in favor of mothers. At this point, it was seen that mothers believed in the damages of technology more than fathers. Özcan (2018) stated in the research that mothers are more concerned about the harms of technology than fathers. In this research, the reason for

mothers to participate more in the harms of technology than fathers is; today, technology may become more available, the age of use decreases gradually, and mothers are more protective than fathers.

When the opinions of mothers and fathers about technology use are analyzed according to age and frequency of use of technology, no difference was observed in fathers, whereas significant differences were observed in both mothers and technology usage frequency in the mothers group. Significant differentiation in the age variable in the mothers was found to favor between 22-27 years. In the fathers, it was determined that a rate close to differentiation emerged, and when the averages were examined, the ages of 22-27 age group were higher. In other words, mothers and fathers who are young are more positive about using technology. In the research of Çetin and Özgiden (2013) stated that generation Y is closer to digital locality, so the gap between the children Z generation will be less. Based on this information, it can be thought that parents of young ages have more positive views in the use of technology as they are naturally closer to digital locality.

When the differentiation of the opinions of parents about the use of technology by district, the result was in favor of the parents living in Esenler. At this point, mothers and fathers living in Esenler may be trying to meet on the common ground with their children's views on technology use.

In other words, although mothers and fathers in this district look more favorably with the use of technology, they may have influenced each other about this view. Despite the positive use of technology as a spouse, Kalan (2010) stated that mothers and fathers should be models for their children to use the technology correctly and to provide control that can benefit from technology. At this point, it can be said that mothers and fathers in the two districts are models for their children in the use of technology and that they should pay attention in this direction.

Keywords: *Digital native, Parental opinions, Pre-school, Use of technology.*



Araştırma/Research

DOI:10.7822/omuefd.570419

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /
OMU Journal of EducationFaculty
2020, 39(2), 269-293

Argümantasyon Destekli İşbirlikli Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutuma Etkisi

Seda OKUMUŞ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 27.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 30.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmada argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin biyolojide özel konular dersinde uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı dördüncü sınıfına devam eden 58 fen bilgisi öğretmen adayı ile iki deney grubunda yürütülmüştür (Birlikte Öğrenme Grubu- BÖG; Birlikte Öğrenme Argümantasyon Grubu- BÖAG). BÖG'de işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme yöntemi uygulanmıştır. BÖAG'de ise birlikte öğrenmeye argümantasyon etkinlikleri entegre edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Biyolojide Özel Konular Başarı Testi (BÖKBT), Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ) ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği (SBKTÖ) kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem t testi ile anlamlılık analizleri yapılmıştır. Araştırmada EDEÖ ve SBKTÖ verileri bakımından BÖAG lehine anlamlı bir farklılık belirlenirken ($p < 0,05$), BÖKBT verileri bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). İşbirlikli öğrenmenin tek başına ve argümantasyon modeli ile beraber uygulanması akademik başarı bakımından benzer etki göstermiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimleri ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarda argümantasyon destekli işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, Argümantasyon, Biyolojide özel konular, Eleştirel düşünme, İşbirlikli öğrenme, Sosyobilimsel konulara karşı tutum

GİRİŞ

Özellikle son 20 yılda bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler dünya toplumlarını sağlık, teknoloji, tarım ve genetik gibi alanlarda oldukça fazla etkilemiştir. Gelişen teknolojilerle birlikte hastalıkların tedavileri için yeni uygulamalar hayata geçirilmiş, yeni teknolojik araç-gereçlerle hayat kolaylaştırılmaya başlamış ve tarım alanında tohum ıslahı çalışmaları hız kazanmıştır. Bu teknoloji hamleleri, ülkeler arasındaki ekonomik rekabetleri de beraberinde getirmiştir. Bilim ve teknolojiyi yakından takip eden ülkeler bilimsel ve teknolojik hamleleri anlayabilecek özellikte kaliteli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Bunun için fen okuyazarı bireyler yetiştirmek ülkelerin ana hedeflerinden biri olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018; National Research Council [NRC], 1996). Fen okuyazarı olan bireyler temel fen becerilerinin yanında problem çözme, eleştirel düşünme, feni

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6271-8278

Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 269-293. DOI: 10.7822/omuefd.5704179

gündelik hayatla ilişkilendirebilme, yeniliklere açık olma gibi özelliklere sahip, bilimsel düşünme becerileri gelişmiş bireylerdir (Kidman, 2010; MEB, 2018; Uysal, Cebesoy ve Karışan, 2018). Fen okuryazarı bireylerin ortak özellikleri sorgulama becerilerinin yüksek olmasıdır. Bunu, karşılaştıkları durumları sorgulama süzgecinden geçirerek anlamlandırarak yapmaktadırlar. Fen okuryazarı bireyler aynı zamanda, sosyobilimsel konuları (SBK) daha kolay kavrayabilmekte ve üzerlerinde yorum yapabilmektedirler (Uysal vd., 2018). SBK'nın öğretimi fen eğitimi için önem arz etmektedir. Çünkü SBK, bilimin içerisinde yer alan sosyal konular üzerinde durmaktadır (Sadler, 2004; Topçu, 2017) ve bu konular hem toplumu hem de bilimi ilgilendirmektedir (Demiral ve Çepni, 2018). SBK, kesinliği doğrulanmış temel bilimsel konuların aksine tartışmaya açık konulardır, bu konular hakkında basit bir yolla sonuca varılamaz ve SBK tek bir çözüm yolu içermemektedir (Sadler ve Zeidler, 2005; Topçu, 2017). Bu bakımdan SBK'nın anlaşılmasında farklı çözüm yolları izlenmekte, farklı kişilerin görüşleri birbirinden farklı olabilmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005). Ayrıca SBK yasal ve etik açıdan ve ahlaki yönden bazı ikilemler ortaya çıkarmaktadır (Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2018; Kolsto, 2001; Sadler ve Zeidler, 2005; Walker ve Zeidler, 2007) ve açık uçlu sorular içerdiği için karmaşıktır (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013). SBK'nın anlaşılması öğrencilerin günlük hayat problemlerini çözmelerinde ve karşılaştıkları ikilemlerin üstesinden gelmelerinde onlara yardımcı olur ve bilim çerçevesinde düşünerek doğru kararlar vermelerinde rol oynar (Kolsto, 2006; Van der Zande, 2009). SBK içerisinde, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), kök hücre çalışmaları, genetik kopyalama, organ nakli, gen terapisi gibi biyoteknoloji uygulamaları ile küresel ısınma, sera etkisi, biyoçeşitlilik, nükleer enerji gibi çevre konuları yer almaktadır (Klop ve Severiens, 2007; Sadler ve Zeidler, 2005; Sturgis, Cooper ve Fife-Schaw, 2005). Toplumsal olarak bakıldığında ise, SBK'nın öğretimi bireylerin bilim ve teknolojiye ayak uydurması için gereklidir. Çünkü genetik ve biyoteknoloji alanındaki ilerlemeler sağlık ve verimlilik açısından daha fazla önem kazanmış, bu ürünler endüstriyel üretimde geniş yer bulmaya başlamıştır. Enerji ihtiyacı sebebiyle nükleer enerjiye yönelen toplumların ekonomik gelişmelerini etkilemiş, sera etkisinin artmasıyla ortaya çıkan küresel ısınma dünya için ciddi problem halini almıştır. Tüm bu değişimlerle birlikte, aynı zamanda etik ve ahlaki bazı problemlerle karşı karşıya kalınması SBK'nın okullarda öğretiminin neden gerekli olduğunu göstermektedir (Demiral ve Çepni, 2018; Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005).

SBK ve Öğretimi

SBK günlük hayatta karşılaşılabilecek durumları ele aldığı için fenden ayrı düşünülmemelidir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Sadler, 2011). Bu nedenle SBK birçok ülkede fen bilimleri öğretim programında yer almaktadır (Oulton, Dillon ve Grace, 2004; Steele ve Aubusson, 2004). Genetik ve biyoteknoloji alanındaki değişiklikler ülkelerin öğretim programlarının değişmesine sebep olmuştur. Ülkemizde 2006 öğretim programı değişikliği ile fen bilgisi öğretmenliği lisans programına "Genetik ve Biyoteknoloji" ve "Biyolojide Özel Konular- (BÖK)" dersleri yerleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2018'de güncellenen Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Program'ında ise biyoteknoloji ile ilgili konular Biyoloji-III dersi kapsamına alınmıştır (Ural Keleş, 2018; YÖK, 2018). Ortaokul seviyesinde ise genetik ve biyoteknoloji konuları 2013 yılından itibaren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Program'ında "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre" öğrenme alanı içerisinde yer almaya başlamıştır (MEB, 2013). 2018 yılında yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Program'ında ise SBK ile ilgili üniteler "Canlılar ve Yaşam" konu alanı kısmında yer almaktadır (MEB, 2018).

Genetik ve biyoteknoloji ve BÖK dersi içerisinde yer alan SBK ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Chattopadhyay, 2005; Dawson, 2007; Gorghiu, Gorghiu ve Petrescu, 2017; Sadler ve Zeidler, 2005; Shaw, Van Horne, Zhang ve Boughman, 2008; Yenilmez

Türkoğlu ve Öztürk, 2019; Ural Keleş, 2018). Bu araştırmalarda öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin SBK'ya yönelik *tutumları* (Chen ve So, 2017; Dawson ve Schibeci, 2003), konularla ilgili *bilgi düzeyleri* ve *anlamaları* (Akbaş ve Çetin, 2018; Dawson, 2007; İpek Akbulut ve Demir, 2020) incelenmiştir. Öğrencilerin genetik ve biyoteknoloji ile ilgili konuları anlaşılması zor buldukları (Steele ve Aubusson, 2004), biyoteknoloji uygulamalarının hayvanlarda uygulanması yönünde olumsuz görüşlerinin olduğu (Dawson, 2007; Dawson ve Soames, 2006) tespit edilmiştir. Örneğin Dawson (2007) araştırmasında lise öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili anlamalarını kesitsel araştırma yaklaşımına göre incelemiş ve 12-17 yaş arası öğrencilerle çalışmıştır. Buna göre alt sınıflardaki öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili bilgi seviyelerinin daha az olduğu, öğrencilerin sınıf seviyesi ilerledikçe anlamalarının arttığını tespit etmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin biyoteknoloji uygulamaları için bitkilerin kullanılmasının doğru olduğunu, hayvanların kullanılmaması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları (France, 2007) ve derslerinde çok fazla üzerinde durmadıkları (Fonseca, Costa, Lencastre ve Tavares, 2012) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin SBK ile ilgili uluslararası alanda birden fazla etik çerçeveyi dikkate almak zorunda kaldıkları için zorlandıkları (Chen ve So, 2017) ve SBK öğretiminin bir ihtiyaç olduğu konusunda hem fikir oldukları ancak SBK öğretimi için düşük öz-yeterliliklere sahip oldukları (Lee, Abd-El-Khalick ve Choi, 2006) ifade edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ise SBK ile ilgili bilgi ve anlama seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Chabalengula, Mumba ve Chitiyo, 2011; Çankaya ve Filik İşçen, 2015; Darçın ve Türkmen, 2006; Lamanauskas ve Makarskaite-Petkevičienė, 2008; Leslie ve Schibeci, 2003; Sorgo, Ambrožič-Dolinšek, Uşak ve Özel, 2011; Sürmeli ve Şahin, 2011; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017). Örneğin, Zerman Kepceoğlu, Torun ve Pektaş (2020) biyoinformatikle ilgili yürüttükleri çalışmada, fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoinformatik konusuyla genetik ve biyoteknoloji konularını ilişkilendirebildiklerini ancak biyoinformatikle ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK ile ilgili kaygı oranlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur (Tekin ve Aslan, 2019; Topçu, 2011). Topçu (2011) öğretmen adaylarının fen bilimlerinde SBK ile diğer bölümlere göre daha fazla karşı karşıya geldikleri ve daha uzman oldukları için kaygı oranlarının da yüksek olmasının şaşırtıcı olmadığını ifade etmiştir.

SBK ile ilgili üzerinde en fazla çalışılan model argümantasyondur (Baytelman, Iordanou ve Constantinou, 2020; Chung, Yoo, Kim, Lee ve Zeidler, 2016; Fan, Wang ve Wang, 2020; Karpudewan ve Roth, 2016; Liu ve Roehrig, 2017; Macpherson, 2016; Öztürk ve Yılmaz Tüzün, 2017; Rundgren, Eriksson ve Rundgren, 2016). Argümantasyon, bir modeli, tahmini veya sonucu desteklemek ya da reddetmek için delil ve teori arasında bağlantı kurarak tartışma olarak tanımlanmaktadır (Topçu, 2017). Argümantasyon sürecinde ortaya atılan fikirleri içerecek şekilde katılımcılar tarafından argümanlar oluşturulur. Erduran ve Jimenez-Aleixandre (2008) argümantasyonu ortaya atılan bir iddiayı karşı tarafa ispatlamak için gerekçeler kullanarak iddia ve veri arasında bağlantı kurma, karşıt fikirleri çürütme şeklinde ifade etmektedirler. Argüman geliştirme ve argümantasyon süreci öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedefler (Kuhn, 2016). Öğrencinin bir konu hakkında argüman oluşturabilmesi ve argümantasyon sürecinde bu konu hakkında tartışabilmesi için konunun en az temel bilgilerini bilmesi gerekmektedir. SBK genellikle toplum tarafından fikir sahibi olunan bilgiler olduğu için bu konularda temel bilgileri öğrenme kısmı daha kolay gerçekleşmektedir (Topçu, 2017). Sosyobilimsel argümantasyon, öğrencilerin sosyobilimsel bir konu ile karşılaştıkları zaman bu konunun çözümüne yönelik oluşturdukları iddialar üzerinde çalışarak derinlemesine tartışmalarını ifade etmektedir (Topçu, 2017). SBK'nın öğretiminde argümantasyonun uygulanmasına yönelik *öğrencilerle* (Christenson, Rundgren ve Zeidler, 2014; Dawson ve Venville, 2009; Jimenez-Aleixandre, Rodri'guez ve Duschl, 2000; Nielsen, 2011; Sadler ve Donnelly, 2006) ve *fen bilgisi öğretmen adayları ile* (Balgopal, Wallace ve Dahlberg, 2017; Karışan, 2014; Öztürk ve Yılmaz Tüzün, 2017; Topçu, Sadler ve Yılmaz Tüzün, 2010) çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının

istenilen seviyelerde argümanlar oluşturamadıkları, kendi iddialarını karşıt iddialara göre iyi bir şekilde savunamadıkları ifade edilmektedir (Dawson ve Venville, 2009; Jimenez-Aleixandre vd., 2000). Bu nedenle mevcut araştırmada SBK'nın öğretimi için argümantasyon modelinin yanında öğrenciyi sürece aktif katacak farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının etkili olacağı düşünülmüştür. Bunun için farklı araştırmalar yürütülmüş ve argümantasyon modelinin farklı yöntemlerle kullanılmasının SBK'nın öğretiminde etkisine bakılmıştır (Arslan ve Atabey, 2018; Evagorou ve Osborne, 2013; Nichols, Gillies ve Hedberg, 2016; Puig, Ageitos ve Jiménez-Aleixandre, 2017). Örneğin Evagorou ve Osborne (2013) argümantasyon sürecinde öğrencilerin çift halinde çalışmasının (akran öğrenme) SBK ile ilgili tartışmalarda etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrenci çiftlerinden birinin konuyla daha fazla ilgilendiğini, daha üst düzey yazılı argümanlar oluşturduğunu belirlerken, diğersinin tartışmaya daha az katıldığını ve iki çiftin farklı tartışma türlerine girdiğini belirlemişlerdir.

Öğrenme sürecinde argümantasyon modelinin en etkili şekilde bütünleştirilebileceği yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenmedir. Çünkü işbirlikli öğrenme küçük gruplarda çalışmayı gerektirir ve süreçte öğrenciler hem bireysel olarak hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumludur (Doymuş, 2008; Johnson ve Johnson, 2014; Jones ve Jones, 2008; Özdilek, Okumuş ve Doymuş, 2018). Ayrıca işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin yüz yüze etkileşimi ve sosyal yönden gelişmeleri sağlanır (Johnson ve Johnson, 1999; Slavin, 1996). Öğrencilerin kendi iddialarını gerekçelerle destekleyip karşıt iddiaları çürütmeleri esasına dayanan argümantasyonda da işbirlikli öğrenme olduğu gibi küçük gruplar oluşturulur ve tartışmalar bu gruplar içerisinde yürütülür. Argümantasyon modeli ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Bilasa ve Taşpınar, 2018; Demiral, 2014; Fettahlıoğlu ve Kaleci, 2018; Kuhn, 2018; Tonus, 2012). Bu yönlerden işbirlikli öğrenme ile uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünmelerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin *akademik başarıya* (Doymuş, 2007; Oyarzun ve Morrison, 2013; Tarhan, Ayyıldız, Ögünç ve Acar Şeşen, 2013), *fene karşı tutuma* (Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009; Jarjoura, Tayeh ve Zgheib, 2015) ve *eleştirel düşünme* (Bolhassan ve Taha, 2017) üzerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında birlikte öğrenme, jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri, okuma yazma uygulama gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Özdilek vd., 2018). Bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme yöntemi kullanılmıştır.

Eleştirel düşünme, bir konu, problem veya durum üzerinde işe yarar sonuçlar bulmak için düşünmeyi, uygun bilgileri bir araya getirip tartışmayı, bireyin kendisinin veya bir başkasının fikirlerini tüm yönleriyle irdelemeyi gerektirir. Kuhn (1999)'a göre eleştirel düşünme, iyi yapılandırılmamış problemlerin çözümü için kullanılan bilişsel becerilerdir. Paul ve Elder (2008) ise eleştirel düşünmeyi karmaşık durumların çözümünde karar vermek için kullanılan çeşitli bilişsel beceriler olarak ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünme sürecinde öğrenci, eleştireceği konuyu temel yönleri ile bilmelidir ve öğrenci konu ile ilgili akıl yürütme süreçlerini kullanarak çözümlere ulaşır. Bu bakımdan argümantasyonun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir (Jiménez-Aleixandre ve Puig, 2012; Katchevich, Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2013; Trouche, Johansson, Hall ve Mercier, 2016). Argümantasyon sürecinde öğrenci, iddialarına geçerli gerekçeler sunmak ve karşıt iddiaları çürütmek için akıl yürütme süreçlerini kullanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Argümantasyonun aksine işbirlikli öğrenmenin fen bilimlerinde uygulanmasının eleştirel düşünme üzerine etkisi ile ilgili alan yazında çok fazla çalışma bulunmamaktadır (Alp, 2019; Erdoğan, 2019). Ancak bu çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerine olumlu etki ettiği ifade edilmiştir. Bu araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli uygulanmıştır.

SBK'ya yönelik öğrencilerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin tutumlarının araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin konuları zor buldukları, bazı etik durumlardan dolayı tüm uygulamaları doğru bulmadıkları, öğretmen adaylarının konuları öğrenmeye yönelik kaygılarının olduğu, öğretmenlerin ise kendilerini yeterince donanımlı hissetmedikleri ifade edilmiştir (Ayvacı, Bülbül ve Türker, 2019; Chen ve So, 2017; Dawson, 2007; Dawson ve Soames, 2006; Dawson ve Schibeci, 2003; France, 2007; Fonseca vd., 2012; Lee vd., 2006; Steele ve Aubusson, 2004; Tekin ve Aslan, 2019; Topçu, 2011). Tutum, bir konunun öğrenilmesinde ve öğretilmesinde önemli bir faktördür. Öğrenciler olumlu tutuma sahip oldukları konulara veya derslere daha istekli katılmak isteyecekleri için, daha verimli öğrenmeler oluşacaktır. Benzer şekilde, öğretmenler daha fazla benimsedikleri bir konuyu öğrencilerine öğretirken daha istekli olacaklardır. Bu bakımdan gündelik hayatımızın her alanında karşımıza çıkabilecek SBK'nın öğrenimi ve öğretiminde bireylerin olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Bu çalışmada SBK'ya yönelik tutumların geliştirilmesinde argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmanın önemi ve amaç

SBK tartışmaya açık olduğu ve herkes tarafından kesin bir sonucu kabul edilmeyen konuları içerdiği için öğrencilerin ve öğretmen adaylarının konuları anlamalarında problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada BÖK dersi kapsamında yer alan SBK ile ilgili çalışılmıştır. BÖK dersinin seçilmesinin sebebi genetik kopyalama, GDO, kök hücre, organ bağıışı, biyolojide nanoteknolojinin kullanımı gibi oldukça fazla SBK içermesidir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının belirtilen konularda eksik veya yanlış öğrenmelere sahip olmaları göreve başladıklarında öğrencilerin eksik veya yanlış öğrenmeler kazanmalarına neden olacağı için lisans aşamasında öğretmen adaylarının bu konuları doğru bir şekilde anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Ayrıca hızla gelişen teknolojiye uyum sağlayacak bireyler yetiştirmesi hedeflenen öğretmenlerin, kendilerinin sahip oldukları bilgilerin de güncel kalması önemlidir. Bu bakımdan araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmen adaylarından seçilmiştir.

Araştırmada argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersinde uygulanmasının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. SBK'nın öğretiminde genellikle argümantasyon modeli kullanılır (Baytelman vd., 2020; Chung vd., 2016; Fan vd., 2020; Karpudewan ve Roth, 2016; Liu ve Roehrig, 2017; Macpherson, 2016; Öztürk ve Yılmaz Tüzün, 2017; Rundgren vd., 2016). Bazı çalışmalarda fen bilimleri dersinin bilimsel konularında argümantasyon ile farklı yöntemlerin birlikte uygulanmasının etkisi incelenmiştir (Demirbağ ve Günel, 2014; Ecevit, 2018; Sampson ve Clark, 2008; Yıldırım ve Can, 2018). Ancak alan yazında SBK'nın öğretiminde argümantasyonun farklı yöntemlerle uygulanması ile ilgili iki çalışmaya rastlanmıştır (Arslan ve Atabey, 2018; Atabey ve Arslan, 2020). Bu çalışmalar da sınıf öğretmeni adayları ile biyoteknoloji ve klonlama üzerine yapılmıştır ve öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarının argümantasyon niteliklerine etkisine bakılmıştır. Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenmenin BÖK dersindeki konulara yönelik akademik başarıyı geliştirmeye etkisiyle ilgili alan yazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik tutumlarındaki değişim incelenmiştir. Öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik tutumlarının göreve başladıklarında konuları öğrencilerine anlatmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin konuyu içselleştirmesinin, konuya yönelik olumlu tutum sergilemesine sebep olacağı ve öğrencilerine aktarırken daha içten olacağı tahmin edilmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans seviyesinde SBK'ya yönelik olumlu tutumlar kazanmaları hedeflenmiş ve SBK'ya karşı tutumlarındaki değişim incelenmiştir. Argümantasyon modelinin SBK ile ilgili eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki ettiği alan yazında ifade edilmiştir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre 2008; Giri ve Paily, 2020). Ancak mevcut çalışmayı alandaki diğer araştırmalardan ayıran bir özellik olarak, birlikte kullanılan argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme

modelinin SBK içeren konularda uygulanmasının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersinde uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemler ise şunlardır:

- Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersinde uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
- Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersinde uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
- Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersinde uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Eğitim araştırmalarında genellikle yarı deneysel desen tercih edilmektedir. Yarı deneysel desende, deneklerin gruplara atanmaları rastgele değildir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yani, her bir deneğin deney ve kontrol grubuna atanma olasılığı eşit değildir. Çünkü üzerinde araştırma yapılacak olan gruplar genellikle önceden bellidir. Okullardaki her bir sınıf seviyesinde şubelerin okul idaresi tarafından belirlenmesi bu duruma örnek olabilir. Bu bakımdan önceden oluşturulan gruplara müdahale edilememekte, sadece hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı rastgele atanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının şubeleri önceden belli olduğu için şubeler birinci deney grubu ve ikinci deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Bu araştırma, yarı-deneysel desenin ön test- son test karşılaştırmalı grup desenindedir. Desen sınıflamasında McMillan ve Schumacher (2010)'un ifade ettiği sınıflama temel alınmıştır. Ön test- son test karşılaştırmalı grup deseninde her bir gruba önce ön test uygulanır. Daha sonra her bir gruba ilgili uygulama yapılır, ardından tüm gruplara son test uygulanır. Bu desen iki veya daha fazla grubun karşılaştırması yapılırken kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırma, Atatürk Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfında öğrenim gören ve BÖK dersine devam eden 58 öğretmen adayı (50 kadın, 8 erkek) ile yürütülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin Birlikte Öğrenme (BÖ) yönteminin uygulandığı birinci deney grubu (BÖG, n= 33; 27 kadın, 6 erkek) ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı ikinci deney grubu (BÖAG, n= 25; 23 kadın, 2 erkek) olmak üzere iki deney grubu ile çalışılmıştır. Örneklem, öğretmen adaylarının derse devam durumlarına göre Biyolojide Özel Konular Başarı Testi'nin (BÖKBT) son uygulamasına katılan öğretmen adayları temel alınarak ifade edilmiştir. Araştırmacının görev aldığı üniversitedeki öğretmen adayları ile çalışıldığı için, örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla Biyolojide Özel Konular Başarı Testi (BÖKBT), Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği (SBKTÖ) kullanılmıştır.

Biyolojide Özel Konular Başarı Testi (BÖKBT)

BÖKBT ilk oluşturulduğunda BÖK dersi ile ilgili olarak 40 çoktan seçmeli soru içerecek şekilde tasarlanmıştır. BÖKBT'nin kapsam geçerliği sağlanması için BÖK dersi ünitelerinin (*Biyolojinin Bilim Toplum ve Teknoloji Açısından Önemi, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar, Genetik Kopyalama, Kök Hücre, Biyoinformatik, Organ Nakli, Biyolojide Nanoteknolojinin Kullanımı, Biyolojik Sensörler, İlaçların ve Kozmetik Ürünlerin Geliştirilme Süreci ve Kimyasal Maddeler*) tamamından sorular oluşturulmuştur. BÖKBT'nin geçerliği için uzman görüşü alınmış, anlaşılmayan maddeler düzeltilmiştir. Kalaycı (2017, s. 404) güvenilirlik için ölçme aracının en az 50 kişiye uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. BÖKBT'nin güvenilirliğinin belirlenmesi için 66 fen bilgisi öğretmeni adayını pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda güvenilirliği düşüren beş soru testten çıkarılmış, 35 soruluk son hali verilen testin güvenilirliği KR-20=0,82 olarak belirlenmiştir. BÖKBT'den alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)

EDEÖ, Akın vd. (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum ve 5= kesinlikle katılıyorum ifadeleri yer almaktadır. Ölçeğin ilk yedi maddesi Eleştirel Açıklık (EA) alt boyutunda, diğer maddeler ise Yansıtıcı Şüphencilik (YŞ) alt boyutundadır. Ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. EDEÖ'den alınabilecek en yüksek puan 55'tir. Akın vd. (2015) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını 0,78 olarak belirlemişlerdir. Bu araştırmada EDEÖ'nün güvenilirliği tekrar hesaplanmıştır. Bunun için EDEÖ, 60 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,85$ olarak belirlenmiştir.

Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği (SBKTÖ)

SBKTÖ, Topçu (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum ve 5= kesinlikle katılıyorum ifadeleri yer almaktadır. Topçu (2010) tarafından ölçekte üç alt boyut belirlenmiştir (sosyobilimsel konulara ilgi ve bu konuların faydası- SBKİF, sosyobilimsel konulara karşı endişe- SBKE ve sosyobilimsel konuların sevilmesi- SBKS). Ölçeğin SBKİF alt boyutunda yer alan maddeler: 1, 2, 4, 9, 11, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28 ve 30; SBKE alt boyutunda yer alan maddeler: 3, 5, 12, 16, 19 ve 29 ve SBKS alt boyutunda yer alan maddeler: 6, 7, 8, 10, 13, 17 ve 24 şeklindedir. Ölçeğin SBKE boyutundaki tüm maddelerle, ölçeğin 17., 26. ve 28. maddeleri ters maddedir. SBKTÖ'den alınabilecek en yüksek puan 150'dir. Topçu (2010) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarını, SBKİF alt boyutu için 0,90, SBKE alt boyutu için 0,70 ve SBKS alt boyutu için 0,81 olarak belirlemiştir. Bu araştırmada SBKTÖ'nün güvenilirliği tekrar hesaplanmıştır. Bunun için SBKTÖ, 101 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,95$ olarak belirlenmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırmada öncelikle fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfı iki şubesinde öğrenim gören öğretmen adayları rastgele birinci deney grubu ve ikinci deney grubuna atanmıştır. Ardından BÖKBT, EDEÖ ve SBKTÖ her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grupları kendi öğrenme yöntemine göre dersi yürütmüştür (birinci grupta işbirlikli öğrenme, ikinci grupta argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli). Her iki deney grubunda da yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve işbirlikli uygulamalar 5E modelinin basamaklarına bütünleştirilmiştir. Birinci deney grubunda işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme yöntemi ile ders yürütülmüştür; ikinci deney grubunda ise işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme yöntemine argümantasyon modeli (argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme) entegre edilmiştir. Her iki grupta da uygulamalar tamamlandıktan sonra BÖKBT,

EDEÖ ve SBKTÖ son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar, her iki grup için de bir yarıyıl boyunca devam etmiştir (15 hafta, 30 ders saati). Her bir ünitenin uzunluğu farklı olduğu için üniteler üzerinde çalışma süresi de farklılık göstermiştir. “Biyolojinin Toplum, Bilim ve Teknoloji Açısından Önemi”, “Genetik Kopyalama”, “Biyoinformatik”, “Organ Nakli”, “Biyolojide Nanoteknolojinin Kullanımı”, “Biyolojik Sensörler” ve “Kimyasal Maddeler” üniteleri bir hafta, “Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar”, “Kök Hücre” ve “İlaçların ve Kozmetik Ürünlerin Geliştirilme Süreci” üniteleri iki hafta boyunca işlenmiştir. Araştırma süreci Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırma Süreci*

Süreç/Üniteler	Süre	Ders saati
Biyolojinin Toplum, Bilim ve Teknoloji Açısından Önemi	1 hafta	2 saat
Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar	2 hafta	4 saat
Genetik Kopyalama	1 hafta	2 saat
Kök Hücre	2 hafta	4 saat
Ara Sınav	1 hafta	2 saat
Biyoinformatik	1 hafta	2 saat
Organ Nakli	1 hafta	2 saat
Biyolojide Nanoteknolojinin Kullanımı	1 hafta	2 saat
Biyolojik Sensörler	1 hafta	2 saat
İlaçların ve Kozmetik Ürünlerin Geliştirilme Süreci	2 hafta	4 saat
Kimyasal Maddeler	1 hafta	2 saat
Yarıyıl Sonu Sınavı	1 hafta	2 saat
Toplam	15 hafta	30 saat

Birlikte Öğrenme Grubunda (BÖG) Uygulama

BÖG’de öncelikle sınıf mevcudu göz önünde bulundurularak öğretmen adayları yedi heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken öğretmen adaylarının BÖKBT’nin ön testinden aldıkları puanlar dikkate alınmış ve öğretmen adayların bu puanlara göre gruplara heterojen dağılımı sağlanmıştır. BÖK dersi yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak öğrenen merkezli bir şekilde yapılandırılmıştır. Bunun için 5E modelinin giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme kısımlarında işbirlikli birlikte öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Giriş ve keşfetme kısmında heterojen olarak oluşturulan gruplar birlikte çalışmışlardır. Öncelikle araştırmacı, öğretmen adaylarına konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirecek sorular sormuştur. Daha sonra merak uyandırıcı sorular sorarak giriş aşamasına devam etmiştir. Keşfetme aşaması için öğretmen adayları her haftanın konusunu grup içerisinde her üye konunun belli bir kısmını alacak şekilde bölüşmüşlerdir. Daha sonra her bir üye kendi konusuna çalışmış ve ardından anladıklarını grup arkadaşlarına anlatmıştır. Açıklama kısmında araştırmacı konuyu genel olarak ifade etmiş ve öğretmen adaylarının anlamadıkları kısımları aydınlatmıştır. Derinleştirme kısmında öğretmen adayları grup arkadaşlarıyla her konunun özel/derin kısımlarını araştırarak anlamalarını artırmaya çalışmışlardır. Değerlendirme kısmında araştırmacı konunun genel bir özetini sağlamak için soru- cevap tekniğini kullanarak öğretmen adaylarına konu ile ilgili sorular sormuştur. Bu kısımda işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerinden olan olumlu bağımlılığı sağlamak amacıyla öğretmen adaylarına verdikleri cevaplar için artı- eksi verilmiştir. Bir gruptaki bir üye soruya doğru cevap verirse tüm grup üyeleri artı almış, yanlış cevap verirse tüm grup üyeleri eksi almıştır. Bu şekilde olumlu bağımlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Alınan artı ve eksiler ara sınav ve dönem sonu notlarına ilave edilmiştir. Tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra yarıyıl sonu sınavında

BÖKBT son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar bittikten sonra EDEÖ ve SBKTÖ BÖG'e son test olarak tekrar uygulanmıştır. BÖG'de uygulanan örnek bir ders planı Şekil 1'de verilmiştir.

<p>Ders: Biyolojide Özel Konular Konu: Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO)- 1 Süre: 100 dk (2 ders saati)</p>
<p>Uygulanacak yöntem-teknikler: 5E modeli, işbirlikli öğrenme modeli (birlikte öğrenme yöntemi)</p>
<p>Kazanımlar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gen kavramını anlar. 2. Gen transferi ifadesini kavrar. 3. Gen aktarımında kullanılan teknikler, bitkilerde gen transferi, hayvanlarda gen transferi işlemlerini bilir. 4. Gen aktarımının başarılı olması için neler gerektiğini kavrar. 5. Rekombinant DNA teknolojisi ve uygulama alanlarını bilir.
<p style="text-align: center;">ÖĞRETİM SÜRECİ</p> <p>Öncelikle araştırmacı tarafından ön testte alınan puanlara göre altı kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Öğretmen adayları her ders bu çalışma grupları ile çalışırlar.</p> <p>1. Giriş Aşaması Heterojen gruplara genetiği değiştirilmiş organizmalarla (GDO) ilgili çeşitli fotoğraflar gösterilerek bunların ne olduğu, neden böyle görüldükleri sorulur. Öğretmen adaylarından görüşleri alınır. Daha sonra GDO'ya yönelik konu verilir. Öğretmen adayları konuyu grup içerisinde her üye konunun belli bir kısmını alacak şekilde bölüşür.</p> <p>2. Keşfetme Aşaması Her bir grup üyesi konunun kendine düşen tarafını araştırır. Üzerinde çalışır ve konunun özelliklerini anlamaya çalışır. Daha sonra her bir üye grup arkadaşlarına kendi konusunu anlatır. (Gen, gen transferi, gen aktarımında kullanılan teknikler, bitkilerde gen transferi, hayvanlarda gen transferi, gen aktarımının başarılı olması ve rekombinant DNA teknolojisi konuları)</p> <p>3. Açıklama Aşaması Açıklama aşamasında konunun tüm gruplarda üyeler tarafından birbirine anlatımı bittikten sonra, araştırmacı konuyu genel olarak açıklar. Araştırmacı, öğretmen adaylarından dönüt alır, anlaşılmayan kısımları tekrar ifade eder.</p> <p>4. Derinleştirme Aşaması Derinleştirme kısmında öğretmen adayları grup arkadaşlarıyla konunun özel kısımlarını araştırarak anlamalarını artırmaya çalışır. Bu noktada öğretmen adayları gen transferinin kullanıldığı bilinmedik alanlar, bitkilerde ve hayvanlarda gen aktarımının bazı durumlar için ortakken bazı durumlarda neden farklı şekillerde yapıldığı, gen aktarımının başarılı olduğunun nasıl anlaşılacağı ve rekombinant DNA teknolojisinin önemi gibi daha derin kısımları tartışırlar.</p> <p>5. Değerlendirme Aşaması Değerlendirme kısmında araştırmacı konunun genel bir özetini sağlamak için soru- cevap tekniğini kullanarak öğretmen adaylarına konu ile ilgili sorular sorar. Bu kısımda işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerinden olan olumlu bağımlılığı sağlamak amacıyla öğretmen adaylarına verdikleri cevaplar için artı- eksi verilir. Bir gruptaki bir üye soruya doğru cevap verirse tüm grup üyeleri artı alır, yanlış cevap verirse tüm grup üyeleri eksi alır. Bu şekilde olumlu bağımlılık sağlanmaya çalışılır.</p>

Şekil 1. BÖG'de Uygulanan Örnek Bir Ders Planı

Argümantasyon Destekli İşbirlikli Öğrenme Modeli Grubunda (BÖAG) Uygulama

BÖAG'de öncelikle sınıf mevcudu göz önünde bulundurularak öğretmen adayları ön BÖKBT'den aldıkları puanlara göre altı heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. BÖAG'de işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme yöntemine argümantasyon entegre edilmiştir. Bunun için, işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme etkinlikleri yürütülürken derinleştirme ve değerlendirme aşamalarında argümantasyon etkinlikleri yapılmıştır. Buna göre, dönemin ilk dersinde heterojen gruplar oluşturulduktan sonra, öğretmen adayları argüman ve argümantasyon modelinin ne olduğu konusunda bilgilendirilmiş ve örnek uygulamaları içeren çalışma yapraklarını incelemeleri sağlanmıştır. Daha sonra sınıf içi çalışmalara geçilmiştir. Birlikte öğrenme uygulamaları BÖG'deki gibi yürütülmüştür. Argümantasyon uygulamaları için ise öğretmen adaylarının kendilerine verilen argümantasyon materyallerindeki durumları tartışmaları ve grupça ortak bir karara varmaları istenmiştir. Daha sonra konu ile ilgili her grubun görüşleri alınmış ve diğer gruplarla tartışmaları

sağlanmıştır. BÖAG’de bilimsel tartışmalar, tartışmaya açık üniteler kapsamında altı etkinlikle yürütülmüştür. Her bir argümantasyon etkinliği süreci bu şekilde yürütülmüştür. Yapılan uygulamalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Argümantasyon uygulamaları

Ünite	Uygulama	Uygulama haftası
Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar	Hikayelerle yarışan teoriler	3.Hafta
Genetik Kopyalama	İfadeler tablosu	4.Hafta
Kök Hücre	Delil kartları	6.hafta
Organ Nakli	Karikatürlerle yarışan teoriler	8. Hafta
Biyolojide Nanoteknolojinin Kullanımı	Yarışan teoriler	9. Hafta
İlaçların ve Kozmetik Ürünlerin Geliştirilme Süreci	V diyagramı	11. Hafta

BÖAG’de yapılan argümantasyon uygulamalarından Hikayelerle Yarışan Teoriler etkinliği Şekil 2’de verilmiştir.

GDO VE ETKİLERİ

Mahmut Bey Çukurova’nın verimli topraklarında tarım yaparak geçimini sağlayan bir çiftçidir. Tarlasında çeşitli ürünler üretmektedir ancak esas kazancını domates üretiminden sağlamaktadır. Geçtiğimiz üç yıl boyunca çiçeklenme mevsiminde hava şartlarının olumsuz geçmesinden dolayı Mahmut Bey’in mahsullerinde önemli derecede azalma olmuştur. Alacakları vereceklerini karşılamadığı için ekonomik olarak darboğaza giren Mahmut Bey borçlarını kapatmak için alternatif teknikler aramaya başlamıştır. Yaptığı araştırmalar sonucunda genetiği değiştirilerek elverişsiz hava koşullarına dayanıklılığı artırılan domates tohumlarının kullanımının yurtdışında oldukça yaygın olduğunu görmüştür. Önceki yıllarda mahsullerinde önemli derecede azalma olduğu için bu yıl genetiği değiştirilmiş domates tohumu ekmeye karar vermiştir. Mahmut Bey transgenik tohumları ilk kez kullanacağı için tarlasının tümüne bu tohumları ekmenin sonuçlarını tam kestiremediği için tarlanın yarısına organik tohum, yarısına transgenik tohum ekmiştir. Domateslerin çiçeklenme zamanında yine hava koşulları kötü gitmiştir. Mahmut Bey’in organik domates ektiği tarlasında ürün kaybı meydana gelirken, transgenik domates ektiği tarlasında bir hasar oluşmamıştır. Hasat döneminde Mahmut Bey aynı büyüklükteki tarlalara ekilen domateslerden organik domatesler daha az mahsul verirken, transgenik domateslerin oldukça fazla mahsul verdiğini görmüştür. Bununla birlikte, domateslerin tadına bakan Mahmut Bey organik domateslerin daha lezzetli olduğunu fark etmiştir.

1. Mahmut Bey’in tarlasının tümüne transgenik domates tohumu ekmemesinin sebepleri neler olabilir? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
2. Organik domateslerin transgenik domateslere göre daha lezzetli olmasının sebebi ne olabilir? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
3. Bu hikayede transgenik ve organik domatesler yan yana konumda yer alan tarlalara dikilmiştir. Transgenik domatesler, organik domateslerin büyümesine etki edebilir mi? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
4. GDO’lu besinler insan sağlığını nasıl etkiler? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
5. Transgenik canlılar biyoçeşitliliğin nasıl etkiler? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
6. Transgenik canlıların çevre üzerinde nasıl etkileri vardır? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
7. Transgenik tarım ürünleri çiftçileri nasıl etkiler? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
8. Transgenik tarım ürünleri ülke ekonomisini nasıl etkiler? İddia, veri ve gerekçeler kullanarak grup arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.

Şekil 2. Araştırmada Kullanılan Hikayelerle Yarışan Teoriler Etkinliği

Ardından BÖG’de olduğu gibi olumlu bağlılık sağlanarak soru-cevap aşaması ile dersler tamamlanmıştır. Tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra yarıyıl sonu sınavında BÖKBT son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar bittikten sonra EDEÖ ve SBKTÖ BÖAG’e son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle BÖKBT, EDEÖ ve SBKTÖ’den elde edilen verilerine normallik testleri yapılmıştır. Buna göre örneklemin 30’dan az olduğu gruplarda Shapiro-Wilk, fazla olduğu gruplarda Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

BÖKBT verilerinin normalliğinin belirlenmesi için ön testte Shapiro-Wilk, son testte Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır. Buna göre ön BÖKBT verilerinin BÖAG’de normal dağılım gösterdiği ($p=,16$; $p>,05$), BÖG’de ise normal dağılıma uymadığı ($p=,02$, $p<,05$); son BÖKBT verilerinin BÖG’de normal dağılım gösterdiği ($p=,20$; $p>,05$), BÖAG’de ise normal dağılıma uymadığı ($p=,04$, $p<,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle ön ve son BÖKBT verilerinin anlamlılık analizleri için verilere nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

EDEÖ’nün ön ve son test olarak uygulanması ile elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi amacıyla her iki grupta da örneklem 30 kişiden az olduğu için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Buna göre ön testte her iki grupta da verilerin normal dağılım gösterdiği (BÖG; $p=,54$; $p>,05$, BÖAG; $p=,66$, $p>,05$); son testte BÖAG’nin verilerinin normal dağılıma uyduğu ($p=,13$, $p>,05$), BÖG’nin verilerinin ise normal dağılım göstermediği ($p=,00$, $p<,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle anlamlılık analizleri için ön EDEÖ verilerine parametrik testlerden bağımsız örneklem- t testi, son EDEÖ verilerine ise nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca EDEÖ’nün alt faktörlerinde anlamlı farklılığın belirlenmesi için verilere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005)’e göre η^2 nin değeri 0,01- 0,06 ise küçük, 0,06-0,014 ise orta ve 0,14 ve daha büyük ise yüksek etkiye işaret etmektedir.

SBKTÖ’nün ön test olarak uygulanması ile elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi amacıyla her iki grupta da örneklem 30 kişiden az olduğu için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ön SBKTÖ verilerinin BÖAG’de normal dağılım gösterdiği ($p=,11$; $p>,05$), BÖG’de ise normal dağılıma uymadığı ($p=,03$, $p<,05$) belirlenmiştir. Son SBKTÖ verilerinin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi amacıyla BÖG verilerine Kolmogorov-Smirnov, BÖAG verilerine Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Her iki grupta da verilerin normal dağılıma uymadığı (BÖA; $p=,00$; $p<,05$, BÖAG; $p=,00$, $p<,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle anlamlılık analizleri için ön ve son SBKTÖ verilerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca SBKTÖ’nün alt faktörlerinde anlamlı farklılığın belirlenmesi için verilere Mann-Whitney U testi ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü değerleri η^2 ve d hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005) d değerini 0,2’de küçük, 0,5’te orta ve 0,8’de büyük etki olarak ifade etmektedir.

Geçerlik, Güvenirlilik ve Etik

İç geçerlik için, “deneklerin geçmişi etkisi” kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bunun için katılımcıların tamamı Özel Öğretim Yöntemleri -I dersinde argümantasyon ve işbirlikli öğrenme ile ilgili bilgi sahibi olmuşlardır (bu dersi daha önce araştırmacı yürütmüştür), bu nedenle yöntemlerle ilgili ön bilgileri benzer şekildedir. Bir diğer etki olan “test etkisi” nin önüne geçilmesi için araştırma bir dönem boyunca uygulanmıştır ve böylece kısa süreli uygulamanın önüne geçilerek katılımcıların ön testteki soruları son testte hatırlama oranı düşürülmeye çalışılmıştır. Araştırma gruplarındaki öğretmen adayları önceden belli olduğu için (4-A, 4-B sınıfı) yansız atama yapılamamıştır, ancak gruplar (4-A, 4-B sınıfı) deney gruplarına rastgele atanmıştır. Bir araştırmada deney ve kontrol gruplarında süreci farklı araştırmacının yürütmesi yanlı davranmaya sebep olabilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner,

2014/Aypay, 2020). Araştırmacı etkisinin önüne geçilmesi için her iki deney grubunda da aynı araştırmacı süreci yürütmüştür. Her iki deney grubunda da olumlu bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Araştırmada her iki grubun da deney grubu olması araştırmacının tarafsızlığını artırmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin analizinde SPSS programı kullanılması ve her iki ölçeğin de az madde içermesi sayesinde ölçüm bölünmesi tehdidinin önüne geçilmiştir.

Etik kurallar çerçevesinde, öğretmen adayları süreçten haberdar edilmişlerdir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, sadece BÖKBT’de öğretmen adaylarının isimleri alınmıştır. Çünkü işbirlikli öğrenmenin uygulanması sürecinde grup çalışmalarının heterojen olması için hangi öğretmen adayının ön testten kaç puan aldığı bilinmesi gerekmektedir. Diğer veri toplama araçlarının ön ve son uygulamalarında öğretmen adaylarından isimlerini veri toplama araçlarına yazmaları istenmemiştir. Bu şekilde kimlikleri belli olmayacağı için EDEÖ ve SBKTÖ’yü daha içten cevaplamaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerde ölçek kağıtlarına ÖA1, ÖA2,... şeklinde kodlama yapılmıştır, analiz işlemleri bu kodlamalara göre yürütülmüştür. Araştırmanın Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu’nun 21.02.2020 tarihinde 04 numaralı karar sayısı ve 09 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada tüm etik kurallara uyulmuştur, katılımcıların gizliliği korunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu kısımda işbirlikli öğrenme ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli uygulamalarının akademik başarıya etkisi ortaya konmuştur. Ön ve son test olarak uygulanan BÖKBT’nin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

BÖKBT’nin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

BÖKBT	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Ön test	BÖG	25	24,52	613,00	288,00	,63
	BÖAG	25	26,48	662,00		
Son test	BÖG	33	26,70	881,00	320,00	,15
	BÖAG	25	33,20	830,00		

Tablo 3’e göre ön ve son testte grupların akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>,05$). Buna göre uygulamadan önce deney gruplarındaki öğretmen adaylarının BÖK ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulama tamamlandıktan sonra her iki deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da işbirlikli öğrenme ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarı üzerinde benzer etki ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

EDEÖ’den Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda işbirlikli öğrenme ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi ortaya konmuştur. Tablo 4’te EDEÖ’nün ön uygulamasından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.

EDEÖ’nün Bağımsız Örneklem- t Testi Sonuçları

EDEÖ	Gruplar	n	X	SD	t	p
Ön test	BÖG	24	41,38	6,446	,096	,92

BÖAG	24	41,21	5,564
------	----	-------	-------

Tablo 4'e göre ön testte gruplar arasında eleştirel düşünme eğilimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Buna göre deney gruplarındaki öğretmen adaylarının uygulamadan önce eleştirel düşünme eğilimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Tablo 5'te EDEÖ'nün son uygulamasından elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5.

EDEÖ'nün Mann Whitney U Testi Sonuçları

EDEÖ	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Son test	BÖG	24	18,25	438,00	138,00	,00
	BÖAG	24	30,75	738,00		

Tablo 5'e göre gruplar arasında eleştirel düşünme eğilimleri bakımından BÖAG lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Etki büyüklüğü $\eta^2=0,20$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir. Buradan, argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer deney grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

EDEÖ'nün Alt Faktörlerinden Elde Edilen Bulgular

EDEÖ'nün alt faktörlerinde (EA ve YŞ) uygulamadan sonra gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 6'da EDEÖ'nün alt faktörlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6.

EDEÖ'nün Alt faktörlerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

EDEÖ	Alt faktör	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Son test	EA	BÖG	24	18,56	445,50	145,50	,00
		BÖAG	24	30,44	730,50		
Son test	YŞ	BÖG	24	19,06	457,50	157,00	,00
		BÖAG	24	29,94	718,50		

Tablo 6'ya göre her iki alt faktörde de BÖAG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Etki büyüklüğü EA alt faktörü için $\eta^2=0,18$ ve YŞ alt faktörü için $\eta^2=0,16$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki alt faktör için de etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir. Buradan, argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli uygulamaların eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmannın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

SBKTÖ'den Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda işbirlikli öğrenme ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumuna etkisi ortaya konmuştur. Tablo 7'de ön ve son SBKTÖ'den elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 7.

SBKTÖ'nün Mann-Whitney U Testi Sonuçları

SBKTÖ	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Ön test	BÖG	24	24,69	592,50	259,5	,73
	BÖAG	23	23,28	535,50		
Son test	BÖG	31	22,35	693,00	197,00	,00
	BÖAG	23	34,43	792,00		

Tablo 7'ye göre sosyobilimsel konulara yönelik tutumlar bakımından ön testte gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>,05$), son testte BÖAG lehine anlamlı bir farklılık

belirlenmiştir ($p<,05$). Ön uygulamada araştırma gruplarının SBK'ya yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son uygulamada ise argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modeli grubunda SBK'ya yönelik tutumların diğer deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü $\eta^2=0,15$ olarak belirlenmiştir. Buna göre etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

SBKTÖ'nün Alt Faktörlerinden Elde Edilen Bulgular

Son testte SBKTÖ'nün alt faktörlerinde (SBKİF, SBKE ve SBKS) gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla SBKİF'de veriler normal dağılıma uymadığı için Mann-Whitney U testi, SBKE ve SBKS'de veriler normal dağılıma uyduğu için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 8'de SBKİF'den elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8.

SBKİF Alt Faktörünün Mann-Whitney U Testi Sonuçları

SBKTÖ	Alt faktör	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Son test	SBKİF	BÖG	31	23,55	730,00	234,00	,03
		BÖAG	23	32,83	755,00		

Tablo 8'e göre SBKİF alt faktöründe BÖAG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Buna göre BÖAG'deki öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu ve SBK'yı faydalı gördükleri söylenebilir. Etki büyüklüğü SBKİF alt faktörü için $\eta^2=0,09$ olarak belirlenmiştir. Bu etki, orta seviyede bir etkiye işaret etmektedir.

Tablo 9'da son test olarak uygulanan SBKTÖ'nün SBKE ve SBKS alt faktörlerinden elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 9.

SBKE ve SBKS Alt Faktörünün Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

SBKTÖ	Alt faktör	Gruplar	n	X	SD	t	p
Son test	SBKE	BÖG	31	21,06	5,092	-2,016	,04
		BÖAG	23	23,74	4,423		
Son test	SBKS	BÖG	31	24,19	3,868	-1,894	,06
		BÖAG	23	26,70	5,834		

Tablo 9'a göre SBKE alt faktöründe BÖAG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenirken ($p<,05$); SBKS alt faktöründe gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>,05$). Buna göre BÖAG'deki öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik endişelerinin BÖG'deki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü SBKE alt faktörü için $d=0,28$ olarak belirlenmiştir. Bu etki, küçük etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada SBK içeriği oldukça fazla olan BÖK dersi kapsamında, argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına etkileri incelenmiştir.

BÖKBT'nin ön uygulamasından elde edilen sonuçlara göre ön testte grupların yakın ön bilgi seviyelerine sahip oldukları belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının BÖK dersi kapsamındaki konuları daha önce almamaları ve aynı öğretim programına benzer ön puanlarla yerleşmeleri göz

önüne alındığında ön testte gruplar arasında farklılık çıkmaması beklenen bir durumdur. Alan yazında bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak BÖK dersi kapsamında yer alan SBK ile ilgili öğretmen adaylarının düşük bilgi seviyelerine sahip oldukları birçok araştırmada rapor edilmiştir (Dawson ve Schibeci, 2003; Gürkan ve Kahraman, 2018; Türkmen vd., 2017; Ural Keleş, 2018; Yenilmez Türkoğlu ve Öztürk, 2019). Bununla birlikte, öğretmen adaylarından farklı olarak, Gürbüzkol ve Bakırcı (2020) fen bilimleri öğretmenleri ile yürüttükleri özel durum çalışmalarında SBK hakkında yeterli bilgilere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. BÖKBT'nin gruplara son test olarak uygulanmasıyla gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Buna göre işbirlikli öğrenmenin tek başına uygulanması ve argümantasyon destekli olarak uygulanmasının BÖK dersinde akademik başarıya benzer etki ettiği söylenebilir. Burada argümantasyon modeli akademik başarı bakımından farklılık oluşturamamıştır. Öğretim sürecinin işbirlikli bir şekilde yürütülmesi ile işbirliğinin argümantasyon ile desteklenmesi akademik başarı açısından benzer etkiler yarattığı için, bu durum deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir fark yaratmamıştır. Alan yazında araştırmanın bulgularından farklı olarak argümantasyonun öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısını artırdığı (Chen, Wang, Lu, Lin ve Hong, 2016; Cross, Taasobshirazi, Hendricks ve Hickey, 2008; Demiral, 2014; Okumuş, 2012) yönünde bulgular mevcuttur. İşbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada etkili bir yol olduğu da alan yazında ifade edilmektedir (Doymuş, 2007; Gök vd., 2009; Oyarzun ve Morrison, 2013; Tarhan vd., 2013). Sampson ve Clark (2008) lise öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında bireysel ve işbirlikli halde çalışan öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesini incelemişlerdir. Buna göre bireysel ve işbirlikli olarak oluşturulan argümanların kalitesinin birbirinden çok farklı olmadığı ancak öğrencilerin işbirlikli gruplarda daha yüksek performans gösterdikleri ve daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Akdöner (2017) ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, işbirlikli argümantasyon uygulamalarının lise öğrencilerinin GDO'lu besinlerle ilgili akademik başarılarına olumlu etki ettiğini rapor etmiştir. Yine Arslan ve Atabey (2018) biyoteknolojik konusunda işbirlikli argümantasyonun sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısını olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir.

Ön test olarak uygulanan EDEÖ'den elde edilen sonuçlara göre, uygulamadan önce her iki gruptaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Lisans eğitiminin son sınıfına kadar aynı yollarla eğitim alan fen bilgisi öğretmen adaylarının konulara ve durumlara karşı eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer olması şaşırtıcı değildir. EDEÖ'nün son test olarak uygulanmasıyla eleştirel düşünme eğilimlerinde BÖAG lehine bir farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Argümantasyon sürecinde oluşturulan iddiaların kanıtlanması için bireylerin ilgili verileri kullanarak geçerli gerekçeler ve destekler sunması, karşıt fikirleri çürütmek için reddedicileri kullanması başlı başına eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu bakımdan bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel tartışma sürecinde kendi iddialarını kanıtlamak amacıyla fikirlere ve durumlara karşı daha eleştirel bir tarzda yaklaştıkları söylenebilir. Bu durum, eleştirel düşünme eğilimlerinde bir artış oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. argümantasyon modelinin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten ve mevcut araştırmayı destekleyen farklı araştırmalar alan yazında mevcuttur (Bilasa ve Taşpınar, 2018; Bulut, Kaçar ve Arıkan, 2019; Demiral ve Çepni, 2018; Kırbag Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya ve Şener, 2011; Kuhn, 2018; Tonus, 2012). Ayrıca öğretmen adaylarının oluşturulan iddialar üzerinde informal akıl yürütmeleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasına neden olmuş olabilir. Akıl yürütme etkinliklerinin argümantasyon sürecinde önemli olduğu ve SBK'nın öğretiminde daha çok informal akıl yürütmelerin kullanıldığı ifade edilmektedir (Dawson ve Venville, 2009; Jime'nez-Alexandre ve Erduran, 2007; Kuhn, 2018; Sadler ve Zeidler, 2005; Topçu vd., 2010). İddialarına kanıt arayan öğretmen adaylarının informal akıl yürütmeler yaparak verileri, gerekçeleri ve destekleri eleştirmeleri, karşıt görüşlerin iddialarını reddetmeleri eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmıştır denilebilir. Eleştirel düşünme fen eğitimi için önemli bir bileşendir. Çünkü öğrenciler

eleştirel düşünme yolu ile bilim insanı gibi düşünerek ve akıl yürüterek bilimsel bilgileri gerçek hayat problemlerinin çözümünde kullanmaktadır (Kim, Anthony ve Blades, 2014; Sampson ve Clark 2008). Bu sebeple, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek fen eğitimi için önem arz eder. Bu bağlamda, öncelikle öğretmen fen bilgisi adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları ve eleştirel düşünme eğiliminde olmaları önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları özellikle argümantasyon modelinin eleştirel düşünme için oldukça önemli bir yol olduğunu göstermektedir. Öyle ki, Moon (2008) argüman oluşturmanın eleştirel düşünmenin temel süreçlerinden biri olduğunu, Nussbaum (2008) ise etkili tartışma becerilerinin eleştirel düşünmenin temel bileşenleri olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Giri ve Paily (2020) lise öğrencileriyle, Sevgi ve Şahin (2017) ortaokul öğrencileriyle ve Yılmaz Özcan ve Tabak (2019) ise ilkokul öğrencileri yürüttükleri çalışmalarında argümantasyonun eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Alan yazında argümantasyonun eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmadığına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Argümantasyon modelinin uygulanma sürecini daha etkili kılmak adına, bilimsel tartışmaların kalitesinin geliştirilmesinin katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki bir diğer bağımlı değişken olan işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerine olumlu etkisinin olduğunu rapor eden araştırmalar da mevcuttur (Alp, 2019; Erdoğan, 2019).

Ön test olarak uygulanan SBKTÖ'den elde edilen sonuçlara göre uygulamadan önce öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin SBK ile ilgili biyoteknolojik gelişmelerin olumsuz sonuçları olduğu düşünme, SBK ile ilgili çalışmaların etik olmadığı gibi olumsuz bazı tutumlara sahip oldukları görülmektedir (Chen ve So, 2017; Dawson, 2007; Dawson ve Soames, 2006; Dawson ve Schibeci, 2003; France, 2007; Fonseca vd., 2012; Lee vd., 2006; Steele ve Aubusson, 2004; Tekin ve Aslan, 2019; Topçu, 2011; Türköz ve Öztürk, 2020). Bu durumun ortaya çıkmasında SBK ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları etkili olabilir. Bu araştırmada da ön testte öğretmen adaylarının SBK'ya karşı tutumları düşük çıkmıştır. Bu araştırmanın ön test sonuçlarıyla örtüşecek şekilde Han-Tosunoğlu ve İrez (2017) biyoloji öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenlerin SBK'ya karşı anlayışlarının düşük olduğunu ve bu durumun SBK'nın öğretimini etkilediğini belirlemişlerdir. Gürbüzkol ve Bakırcı (2020) fen bilimleri öğretmenleri, Erkol ve Gül (2020) ise fen bilgisi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının SBK'ya karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının BÖK dersi kapsamındaki SBK ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları, ön uygulamada öğretmen adaylarının SBK'ya karşı tutumlarını etkilemiş olabilir. Son testte SBK'ya yönelik tutum bakımından BÖAG lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$). SBK dendiği zaman alan yazında ilk akla gelen öğretim modelinin argümantasyon olduğu göz önüne alınırsa, argümantasyonun gerektirdiği tartışma süreçlerinin öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Buna göre BÖAG'deki öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik ilgileri ve SBK'nın faydalı olduğu düşüncesi diğer gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Süreçte yürütülen bilimsel tartışmaların bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Yine, BÖAG'deki öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik endişelerinin de BÖG'e göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. SBK'dan özellikle biyoteknoloji uygulamalarının yararları kadar zararlı yönlerinin de olduğu BÖAG'deki bilimsel tartışma sürecinde öğretmen adayları tarafından etraflıca tartışılmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının SBK'ya yönelik endişelerini arttırdığı düşünülmektedir. Araştırma sonucuna paralel bir şekilde Topçu (2011), fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK ile daha fazla karşı karşıya geldikleri ve daha uzman oldukları için kaygı oranlarının

da yüksek olmasının şaşırtıcı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Karışan ve Türksever (2017) 6. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada fen bilimleri derslerinde SBK'ya yer verilmesinin öğrencilerin SBK'ya yönelik duyarlılıklarını artırdığını rapor etmişlerdir. Ayrıca Durmaz ve Karaca (2020) ve Gülhan'ın (2012) araştırmalarının sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına paraleldir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, SBK'ya yönelik argümantasyon modeli ile yürütülen bazı çalışmalarda öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik meydana gelmediği tespit edilmiştir (Eroğlu ve Yıldırım, 2020).

Sonuçta, argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve SBK'ya yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği, akademik başarıya ise işbirlikli öğrenme ile benzer etkide bulunduğu söylenebilir. İleriye dönük araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Farklı bir örneklem grubunda argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisine tekrardan bakılabilir.
- İşbirlikli öğrenmenin jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri, grup araştırması, okuma yazma uygulama, takım oyun turnuva gibi birçok alt yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin argümantasyon modeli ile birlikte uygulanmasının etkisine bakılabilir.
- Akademik başarının sağlanmasında doğru kavramsal anlamalar önemli olduğu için argümantasyon modelinin ve argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin BÖK dersi kapsamındaki kavramların anlaşılması üzerine etkisine bakılabilir.
- Eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için formal ve informal akıl yürütme tekniklerinin argümantasyonla birlikte uygulanmasının etkisine bakılabilir.
- SBK ile ilgili öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmenlerinin anlamalarının belirlenmesi veya geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, M., & Çetin, P.S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 339-360.
- Akdöner, S. (2017). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin genetiği değiştirilmiş organizma (GDO) konusunda uygulanmasının onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akın, A., Hamedoğlu, M.A., Arslan, S., Akın, U., Çelik, U., Kaya, Ç., & Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale (CTDS). *The International Journal of Educational Research*, 6(1), 31-35.
- Alp, G. (2019). SCRATCH Programı ile web destekli işbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Arslan, A., & Atabey, N. (2018). Biyoteknoloji ve klonlama konusunun işbirlikli öğrenme modeli ile öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (STEMES'18), 35-45.
- Atabey, N., & Arslan, A. (2020). The effect of teaching socioscientific issues with cooperative learning model on pre-service teachers' argumentation qualities. *Elementary Education Online*, 19(2), 491-514.

- Ayvacı, H.Ş., Bülbül, S., & Türker, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 17-30.
- Balgopal, M.M., Wallace, A.M., & Dahlberg, S. (2017). Writing from different cultural contexts: How college students frame an environmental SSI through written arguments. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 195-218.
- Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C.P. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socioscientific issues. *J Res Sci Teach*, 1-29. <https://doi.org/10.1002/tea.21627>
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve tartışmaya olan isteklerine etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 555-577.
- Bolhassan, N., & Taha, H. (2017). TGT for chemistry learning to enhance students' achievement and critical thinking skills. *AIP Conference Proceedings*, 1-7.
- Bulut, B., Kaçar, T., & Arıkan, İ. (2019). Argumentation-based learning in social studies teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 89-94.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, F., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (geliştirilmiş 13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cebesoy, Ü.B., & Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Chabalengula, V. M., Mumba, F., & Chitiyo, J. (2011). Elementary education preservice teachers' understanding of biotechnology and its related processes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(4), 321-325.
- Chattopadhyay, A. (2005). Understanding of genetic information in higher secondary students in northeast India and the implications for genetics education. *Cell Biology Education*, 4(1), 97-104.
- Chen, Y., & So, W.W.M. (2017). An investigation of mainland china high school biology teachers' attitudes toward and ethical reasoning of three controversial bioethics issues. *Asia-Pacific Science Education*, 3(1), 1-16.
- Chen, H.T., Wang, H.H., Lu, Y.Y., Lin, H.L., & Hong, Z.R. (2016). Using a modified argument-driven inquiry to promote elementary school students' engagement in learning science and argumentation. *International Journal of Science Education*, 38(2), 170-191.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2014). Research methods design and analysis. (Çev ed.) Aypay, A. 2020. Araştırma yöntemleri desen ve analiz. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christenson, N., Rundgren, S.N.C., & Zeidler, D.L. (2014). The relationship of discipline background to upper secondary students' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(4), 581-601.
- Chung, Y., Yoo, J., Kim, S.W., Lee, H., & Zeidler, D.L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1- 27.
- Cross, D., Taasobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D.T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837-861.

- Çankaya, C., & Filik İşçen, C. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) dair bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 32, 537-554.
- Darçın, E.S., & Türkmen, L. (2006). A study of prospective Turkish science teachers' knowledge at the popular biotechnological issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(2), 1-13.
- Dawson, V. (2007). An exploration of high school (12–17 year old) students' understandings of, and attitudes towards biotechnology processes. *Research in Science Education*, 37(1), 59-73.
- Dawson, V., & Schibeci, R. (2003). Western Australian school students' understanding of biotechnology. *International Journal of Science Education*, 25(1), 57-69.
- Dawson, V., & Soames, C. (2006). The effect of biotechnology education on Australian high school students' understandings and attitudes about biotechnology processes. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 183-198.
- Dawson, V., & Venville, G.J. (2009). High school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy?. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Demiral, Ü. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demiral, Ü., & Çepni, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 734-760.
- Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392.
- 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.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 37(5), 249-260.
- Durmaz, H., & Seçkin Karaca, H. (2020). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları, bilimsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 21-49.
- Ecevit, T. (2018). Argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen öğretmen eğitimindeki etkililiği (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80, 89-112.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M.P. (2008). Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research. Dordrecht: Springer.
- Erkol, M., & Gül, Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-21.
- Eroğlu, E., & Yıldırım, H. İ. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-68.
- Evagorou, M., & Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation within a socioscientific issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 209-237.

- Evren Yapıcıoğlu, A., & Kaptan, F. (2018). Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının argümantasyon becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 39-61.
- Fan, Y.C., Wang, T.H., & Wang, K.H. (2020). Studying the effectiveness of an online argumentation model for improving undergraduate students' argumentation ability. *J Comput Assist Learn*, 1-14. Doi: 10.1111/jcal.1242
- Fettahlioğlu, P., & Kaleci, D. (2018). Online argumentation implementation in the development of critical thinking disposition. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 127-136.
- Fonseca, M.J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teacher and Teaching Education*, 28, 368-381.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122.
- Giri, V. & Paily, M.U. (2020). Effect of scientific argumentation on the development of critical thinking. *Science & Education*, <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00120-y>
- Gorghiu, L.M., Gorghiu, G., & Petrescu, A.M.A. (2017). Digital resources designed for increasing the Romanian students' interest for nanoscience and nanotechnology. *Journal of Science and Arts*, 17(1), 155- 162.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193-209.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data* (4th edition). New Jersey: Pearson.
- Gülhan, F. (2012). Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürbüzkol, R., & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *YÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893.
- Gürkan, G., & Kahraman, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 25-39.
- Han-Tosunoğlu, Ç., & İrez, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 833-860.
- Ipek Akbulut, H. & Demir, O. (2020). Science teachers' views of socio scientific issues. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 237-256.
- Jarjoura, C., Tayeh, P.A., & Zgheib, N.K. (2015). Using team-based learning to teach grade 7 biology: Student satisfaction and improved performance. *Journal of Biological Education*, 49(4), 401-419.
- Jime'nez-Aleixandre, M.P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: an overview. In S. Erduran & M.P. Jime'nez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp 3-27). Dordrecht: Springer
- Jiménez-Aleixandre, M.P., & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. In *Second international handbook of science education* (pp. 1001-1015). Springer, Dordrecht.
- Jime'nez-Aleixandre, M.P., Rodríguez, A.B., & Duschl, R.A. (2000). "Doing the Lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 86(4), 757-792.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Joining together: group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-3.
- Jones, K.A., & Jones, J.L. (2008). Making cooperative learning work in the college classroom: an application of the “five pillars” of cooperative learning to post-secondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*, 8(2), 61-76.
- Kalaycı, Ş. (2017). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (8. baskı). Ankara: Dinamik Akademi Yayıncılık.
- Karışan, D. (2014). Exploration of preservice teachers’ reflective judgment and argumentation skills revealed in a socioscientific issues-based inquiry laboratory course (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Karışan, D., & Türksever, F. (2017). Bilim uygulamaları dersinin sosyobilimsel konular bağlamında öğretilmesinin öğrencilerin bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(Özel Sayı 2), 363-387.
- Karpudewan, M., & Roth, W.M. (2016). Changes in primary students’ informal reasoning during an environment-related curriculum on socio-scientific issues. *Int J of Sci and Math Educ*, 1-19. Doi 10.1007/s10763-016-9787-x
- Katchevich, D., Hofstein, A., & Mamlok Naaman, R. (2013). Argumentation in the chemistry laboratory: Inquiry and confirmatory experiments. *Research in Science Education*, 43(1), 317-345.
- Kırbağ, Z.F., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G., & Şener, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Fırat Üniversitesi 5. Uluslararası Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, Elazığ.
- Kidman, G. (2010). What is an ‘interesting curriculum’ for biotechnology education? Students and teachers opposing views. *Research in Science Education*, 40, 353-373.
- Kim, M., Anthony, R., & Blades, D. (2014). Decision making through dialogue: a case study of analyzing preservice teachers’ argumentation on socioscientific issues. *Res Sci Educ*, 44, 903-926.
- Klop, T., & Severiens, S. (2007). An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students. *International Journal of Science Education*, 29(5), 663-679.
- Kolsto, S.D. (2001). ‘To trust or not to trust,...’-pupils’ ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23, 877-901.
- Kolsto, S.D. (2006). Patterns in students’ argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689- 1716.
- Kuhn, D (1999). A developmental model of critical thinking. *Education Researcher*, 28, 16-25.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128.
- Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). Lithuanian university students’ knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(3), 269-277.
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F., & Choi, K. (2006). Korean science teachers’ perceptions of the introduction of socioscientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Leslie G., & Schibeci, R. (2003). What do science teachers think biotechnology is? Does it matter? *Australian Science Teachers’ Journal*, 49(3), 16-21.
- Liu, S., & Roehrig, G. (2019). Exploring science teachers’ argumentation and personal epistemology about global climate change. *Research in Science Education*, 49(1), 173-189.
- Macpherson, A.C. (2016). A comparison of scientists’ arguments and school argumentation tasks. *Science Education*, 100(6), 1062-1091.

- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th Edition). London: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). İlköğretim fen bilimleri dersi (3. - 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları, Ankara.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Nichols, K., Gillies, R., & Hedberg, J. (2016). Argumentation-based collaborative inquiry in science through representational work: Impact on primary students' representational fluency. *Research in Science Education*, 46, 343-364.
- Nielsen, J.A. (2012). Arguing from nature: The role of 'nature' in students' argumentations on a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 34(5), 723-744.
- Nussbaum, E. M (2008). Collaborative discourse, argumentation and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.
- Okumuş, S. (2012). Maddenin halleri ve ısı" ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Oyarzun, B.A., & Morrison, G.R. (2013). Cooperative learning effects on achievement and community of inquiry in online education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 14(4), 181-194.
- Özdilek, Z., Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). The effects of model supported cooperative and individual learning methods on prospective science teachers' understanding of solutions. *Journal of Baltic Science Education*, 17(6), 945-959.
- Öztürk, N., & Yılmaz Tüzün, O. (2017). Preservice science teachers' epistemological beliefs and informal reasoning regarding socioscientific issues. *Research in Science Education*, 47(6), 1275-1304.
- Paul, R.W., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking-concepts and tools* (5th. Edit.) Foundation for Critical Thinking Press, Dillon Beach, CA 94929.
- Puig, B., Ageitos, N., & Jiménez-Aleixandre, M.P. (2017). Learning gene expression through modelling and argumentation. *Science & Education*, 26(10), 1193-1222.
- Rundgren, C.J., Eriksson, M., & Rundgren, S.N.C. (2016). Investigating the intertwining of knowledge, value, and experience of upper secondary students' argumentation concerning socioscientific issues. *Science & Education*, 25(9-10), 1049-1071.
- Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T.D. (2011). *Socioscientific issues in the classroom: Teaching, learning and research. Contemporary trends and issues in science education* (Vol. 39). New York: Springer.
- Sadler, T.D., & Donnelly, L.A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488.

- Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Sampson, V., & Clark, D. (2008). The impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93(3), 448-484.
- Sevgi, Y., & Şahin, F. (2017). Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170.
- Shaw, K.R.M., Van Horne, K., Zhang, H., & Boughman, J. (2008). Essay contest reveals misconceptions of high school students in genetics content. *Genetics*, 178(3), 1157-1168.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Sorgo, A., Ambrožič-Dolinšek, J., Usak, M., & Özel, M. (2011). Knowledge about and acceptance of genetically modified organisms among pre-service teachers: A comparative study of Turkey and Slovenia. *Electronic Journal of Biotechnology*, 4(4), 1-17.
- Sürmeli, H., & Şahin, F. (2012). Preservice science teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 76-86.
- Steele, F., & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387.
- Sturgis, P., Cooper, H., & Five-Schaw, C. (2005). Attitudes to biotechnology: Estimating the opinion of a better-informed public. *New Genetics and Society*, 24(1), 31-56.
- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ögünç, A., & Acar Şeşen, B. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: Physical and chemical changes. *Research in Science & Technological Education*, 31(2), 184-203.
- Tekin, N., & Aslan, O. (2019). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 133-141.
- Tonus, F. (2012). Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topçu, M.S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Topcu, M.S. (2011). Turkish elementary student teachers' epistemological beliefs and moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 99-125.
- Topçu, M.S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi (güncelleştirilmiş ve genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçu, M.S., Sadler, T.D., & Yılmaz Tüzün, Ö. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Trouche, E., Johansson, P., Hall, L., & Mercier, H. (2016). The selective laziness of reasoning. *Cognitive Science*, 40(8), 2122-2136.
- Türkmen, H., Pekmez, E., & Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448-475.
- Türköz, G., & Öztürk, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı sosyo-bilimsel konularla ilgili kararlarının çok boyutlu bakış açısı ile incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 175-197.
- Ural Keleş, P. (2018). Kök hücre konulu seminerin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 41-57.

- Uysal, E., Cebesoy, Ü.B., & Karışan, D. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Van der Zande, P.A.M. (2009). Health-related genomics in classroom practice. D. J. Boerwinkel, ve A. J. Waarlo (Eds.). *Rethinking Science Curricula in the Genomics Era (82-89)*. FISME series on Research in Science Education No. 62. Utrecht: CD-β Press.
- Walker, K., & Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Yenilmez Türkoğlu, A., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, 6(1),127-137.
- Yılmaz Özcan, N., & Tabak, S. (2019). The effect of argumentation-based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213-222.
- Yıldırım, C., & Can, B. (2018). Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 251-277
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK]. (2018). Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı. YÖK yayınları, Ankara.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Simmons, M.L., & Howes, E.V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.
- Zerman Kepceoğlu, G., Torun, B., & Pektaş, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının Biyoinformatik farkındalıkları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 595-628.

The Effect of Argumentation Supported Cooperative Learning Model on Academic Achievement, Critical Thinking Dispositions and Attitudes towards Socio-Scientific Subjects

Extended Abstract:

In parallel with the developments in science and technology, socio-scientific issues (SSI) have gained importance. As a result, SSI has begun to take part in science curricula all over the world. As the SSI is open to discussion and includes topics that are not accepted by everyone, problems can arise in understanding students' issues. In this respect, it is planned to work on the SSI included in the scope of special topics in biology (STB) course. The reason for choosing a STB course is that it contains a lot of SSI including such as genetic copying, GMO, stem cell, organ donation, the use of nanotechnology in biology. The argumentation model is used generally in the teaching of the SSI. In some studies, the effects of argumentation and the application of different methods in the subjects of science course were examined. A study has not been found in the literature on the effect of cooperative learning and argumentation on improving academic achievement for subjects in the STB course. In this respect, this study can be contribute to the literature. Pre-service science teachers should have the right learning in the undergraduate phase, since the misunderstandings of the teachers will cause the students to gain false learning. In addition, it is necessary for teachers who aim to train individuals who will adapt to a rapidly developing technology and to keep their knowledge up to date. For this reason, it is necessary to create awareness to pre-service science teachers at the undergraduate level. In this study, it was

studied with pre-service science teachers. The attitude of pre-service science teachers towards the SSI is effective in explaining the subjects to their students when they start to work in-service. The teacher will internalize the subject, show a positive attitude towards the subject and be sincerer when transferring to the students. For this reason, pre-service science teachers gain positive attitudes towards the SSI at the undergraduate level is aimed and the change in their attitudes towards the SSI is examined in this study. It has been stated in the literature that the argumentation model has a positive effect on the critical thinking skills of the SSI. However, the effect of applying cooperative learning and cooperative learning with argumentation model on the critical thinking is not considered. In this respect, this study can be contribute to the literature. The effect of the application of argumentation supported cooperative learning model in the STB course on the academic achievement, critical thinking dispositions and attitudes towards SSI of the pre-service science teachers were investigated in this study.

The study was carried out in two experimental groups with 58 pre-service science teachers (Learning Together Group- LTG; Learning Together-Argumentation Group- LTAG) from the fourth year of science education program at Atatürk University. In accordance with the constructivist approach, the learning together method of cooperative learning was applied in the LTG. In LTAG, argumentation activities were applied in addition to learning together method. As the researcher was worked in the university where the study was employed, the proper sampling method was used in the sample selection. Applications continued for one semester at the special topics in biology course (STB). The Special Topics in Biology Academic Achievement Test (STBAT), the Critical Thinking Disposition Scale (CTDS) and the Attitudes towards Socioscientific Issues Scale (ASIS) were used in order to collect data. The validity and reliability studies of the data collection tools were conducted. For the analysis of the data, first of all, normality tests were done and then Mann- Whitney U and independent samples- t test were used for significance analysis.

While a significant difference was found in favor of LTAG in terms of CTDS and ASIS data in the study ($p < .05$), there was no significant difference between the groups in terms of STBAT data ($p > .05$). The implementation of cooperative learning alone and in combination with the argumentation model showed similar effects in terms of academic achievement. Here, the argumentation model did not differ in terms of academic achievement. It can be interpreted that cooperative studies effective in increasing the success and but the argumentation discussions are not enough alone for achievement. However, it was seen that argumentation supported cooperative learning was more effective in critical thinking dispositions and socio-scientific attitudes. In this study, pre-service science teachers approach the ideas and situations in a more critical way in order to prove their claims during the scientific discussion process. This can be interpreted as an increase in critical thinking dispositions. It can be said that the discussion processes required by the argumentation help pre-service science teachers develop positive attitudes towards the SSI. In addition, the pre-service teachers' anxiety about the SSI in the LTAG was higher than LTG. It has been thoroughly debated by pre-service science teachers in the scientific argumentation process in the LTAG, where especially biotechnology practices are as detrimental as the benefits. This situation can be increase the anxiety of pre-service science teachers about the SSI.

Key Words: *Academic achievement, Argumentation, Attitude towards socioscientific topics, Cooperative learning, Critical thinking, Special topics in biology*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.828176

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 294-312

Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar

Mahmut ÖZER¹, Cem GENÇOĞLU², H. Eren SUNA³

Makalenin Geliş Tarihi: 19.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Tüm dünyada eğitimin kitleleşmesinden sonra öne çıkan en önemli sorun alanını eğitimde eşitsizlikler oluşturmaktadır. Özellikle TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarı izleme çalışmalarında bu sorun detaylı olarak ele alınmaktadır. Türkiye’de de bu sorun okullar arası başarı farklarında kendisini göstermektedir. Sorunun farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı uzun zamandan beri eğitimde eşitliği artırabilmek için çok sayıda proje geliştirmiş ve hükümetler bu projeleri önemli miktarda bütçe ile desteklemiştir. Bu çalışmada MEB’in eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uyguladığı politikalar bir bütünlük içerisinde ele alınmakta, kapsamı ve hedefi değerlendirilmekte ve son yıllarda her bir projede atılan adımlar ve sağlanan destekler sunulmaktadır. Çalışmada bu projelerin sadece eğitimde öğrencilerin temel beceri eksikliklerini telafi edici eğitim destekleri sağlamadığı, ayrıca sosyal ve ekonomik çok sayıda destekleyici politikaların yıllardan beri başarılı bir şekilde uygulandığı gösterilmektedir. Bu politikalar birlikte değerlendirildiğinde sorunun ortaya çıktığı okullarda telafi edici önlemlerin ötesinde okul dışı sosyoekonomik destek boyutunu da kapsadığına vurguda bulunmaktadır. Çalışmada, yeni kurulan ulusal izleme ve değerlendirme biriminin söz konusu projelerin verimliliklerini sürekli izlemesi ve iyileştirme için öneri geliştirmesinin önemine değinilmektedir. Ayrıca, eşitsizlikleri azaltmada önemli etkisi görülen ebeveyn eğitim seviyesini artırmak için kapsamlı yeni bir proje geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde eşitsizlik, sosyoekonomik seviye farkı, okullar arası başarı farkı, eğitim politikası

GİRİŞ

Eğitimde kitleleşme, ülkelerde vatandaşların eğitime erişimlerini artırarak insan kaynağı niteliğinin artmasında, dolayısıyla beşeri sermayenin güçlenmesinde başat rol oynamıştır. Kitleleşme arttıkça eğitim tartışmalarında eğitim ve fırsat eşitlikleri daha fazla yer almaya başlamış ve kitlelerin sosyoekonomik arka planına bakmaksızın nitelikli eğitime ve ileri eğitime (yükseköğretime) erişim düzeyleri bir eğitim sisteminin ne kadar eşitlikçi olduğunun önemli bir göstergesi olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim ve fırsat eşitlikleri tartışmalarında James S. Coleman ve arkadaşlarının 1966 tarihli raporu önemli rol oynamıştır (Coleman vd., 1966). Bu raporla birlikte okuldaki başarı düzeylerine okul dışı faktörlerin, yani ailelerin sosyoekonomik ve kültürel seviyelerinin etkileri görünür olmaya başlamıştır. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu akademik başarı üzerinde sadece ailelerin ekonomik seviyelerinin değil, ayrıca kültürel ve sosyal sermayelerinin de etkili olduğu, dolayısıyla eşitsizliğe yol açan faktörlerin çok

¹ Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mahmutozer2002@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8722-8670

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, cemgencoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2589-8673

boyutlu olduğunu vurgulamıştır (Bourdieu, 1973; 1986; Bourdieu ve Passeron, 2000). Dolayısıyla Carter (2018)’in de ifade ettiği gibi eğitim eşitsizliği gibi çok boyutlu problemler çok boyutlu çözümler gerektirmektedir. Aksi takdirde eğitim, toplumda sosyal sınıfların yeniden üretimi üzerinden sürekliliğini sağlayan bir araca dönüşecektir.

Özellikle PISA ve TIMSS gibi farklı eğitim seviyelerinde ve farklı odak noktalarına sahip uluslararası öğrenci başarı izleme araştırmaları ülkelerin eğitim performansları ile karşılaştırılabilir sonuçlar üretmiş, yine bu araştırmalarda okul dışı faktörlerin sonuçlar üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu araştırmalar ülkelerin eğitimde eşitlikte nerede olduğunu göstermesi bakımından önemli veriler sağlamaktadır. Bu çalışmalarda gösterildiği üzere, hem öğrenci performansı hem de eğitim eşitliğinde oldukça iyi performans gösteren ülkelerin başında Finlandiya gelmektedir (Sahlberg, 2011). Her ne kadar düşük performans gösteren ülkeler Finlandiya örneğini inceleyip kendi ülkeleri için çıkarımlar yapsalar da özellikle eşitsizliklerin okul içi ve okul dışı çok boyutlu nedenleri bulunduğu için, başarının sadece bir kesitine odaklanmak her ülkede aynı sonuçlara yol açmamaktadır.

Eğitimde eşitsizlikler temel eğitim öncesinden başlamaktadır. Sosyoekonomik ve kültürel seviye açısından avantajlı ailelerin çocukları okul öncesi eğitime başlamadan önce öğrenme sürecinde mesafe almakta ve okul öncesi eğitime de daha yüksek orandakı temel eğitime başlarken dezavantajlı akranlarına göre okula hazır bulunuşlukları çok daha yüksek olmaktadır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin okul öncesi eğitime erişimleri kısıtlı olduğunda farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler arasında başlangıç farkı da yükselmektedir. Dolayısıyla temel eğitimin başlangıç noktasında sosyoekonomik ve kültürel seviyelere göre öğrenciler avantajlı veya dezavantajlı bir şekilde eğitime başlamaktadır. Temel eğitimde bu farklar yeterince telafi edilmediğinde başarı farkı giderek açılmaya devam etmektedir. TIMSS araştırmaları başarı farklarının temel eğitimde başlayan sorunlardan kaynaklandığını göstermektedir.

Diğer taraftan okul ayrıştırması (school tracking), eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine yol açan unsurların başında gelmektedir (Brunello, 2004; Hanushek ve Woessmann, 2006; Woessmann, 2009; Reichelt vd., 2019; Özer ve Perc, 2020; Zimmer, 2003). Çoğu OECD ülkesinde zorunlu eğitim sonunda yapılan ayrıştırma öğrencileri akademik başarı veya yeteneklerine göre lise türlerine gruplamaktadır (Woessman, 2009). Dolayısıyla yukarıda vurgulanan temel eğitim aşamasında sosyoekonomik ve kültürel arka plandan kaynaklanan ve temel eğitimde telafi edilemeyen eksiklikler okul ayrıştırmasında belirleyici olmaktadır (Roemer, 1998; Marks, 2006; Reichelt vd., 2019). Böylece okul ayrıştırması akademik başarıya göre yapılırken, aslında bu performansta öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel seviyeleri gizli bir şekilde belirleyici olmaktadır. Sonuç olarak avantajlılar belirli lise türlerinde kümelenirken dezavantajlılar da başka lise türlerinde kümelenmektedir. Dezavantajlıların kümelenedikleri liselerde eğitim ortamı daha dezavantajlı hale gelmekte, öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentileri giderek düşmekte ve sonunda dezavantajlılar maalesef daha dezavantajlı hale gelmektedir. Böylece okul ayrıştırmasının etkileri liseler arası başarı farklarında görünür hale gelmektedir. PISA araştırmalarının gösterdiği okullar arası başarı farkı, okul ayrıştırmasının ürettiği farklara karşılık gelmektedir (Özer, 2020a).

Türkiye’de okullar arası başarı farklarına sosyoekonomik seviye farklılıklarının etkileri ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Arslanargun vd., 2016; Coşkun ve Ünal, 2006; Dinçer ve Uysal-Kolaşın, 2009; Güllüpınar ve İnce, 2014; Oral ve McGivney, 2014; Özkan, 2010). Bu araştırmalar, sosyoekonomik arka planın akademik başarıya etki ettiğini göstermektedir. Türkiye’nin PISA araştırma sonuçlarında sosyoekonomik farkların etkisiyle okullar arası başarı farklarının devam ettiği bilinmektedir (Suna, Tanberkan ve Özer, 2020) Türkiye’nin PISA 2018 araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyoekonomik seviye farklılıklarının puan farklılıklarını %11 oranında açıkladığını göstermektedir (OECD, 2019). Özellikle son yıllarda bu bağlamda yapılan çalışmaların okul ayrıştırmasının gerçekleştiği liselere geçiş sistemine odaklandığı görülmektedir (Bölükbaşı ve Gür, 2020; Cingöz ve Gür, 2020; Suna vd., 2020a,

2020b). Türkiye’de son on yılda üç farklı liselere geçiş sistemi uygulanmış olup üç sistemden sosyoekonomik farkların en fazla etki ettiği sistemin tüm liselere merkezi sınav puanı ile yerleştirmenin yapıldığı TEOG olduğu görülmektedir (Suna vd., 2020a). TEOG uygulaması, okullar arası başarı farklarını sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin aleyhine derinleştirmiştir. Cingöz ve Gür (2020) tarafından yapılan yeni bir çalışmada sosyoekonomik seviyenin TEOG puanlarındaki değişimin %38’ini açıkladığı gösterilmiştir. Dolayısıyla TEOG sisteminde sosyoekonomik olarak avantajlı öğrenciler fen liselerinde kümelenirken dezavantajlı öğrenciler de ağırlıklı olarak mesleki ve teknik Anadolu lisesinde kümelenmiştir. Sonuç olarak TEOG uygulaması, okullar arası başarı farklarını artırarak eşitsizliği derinleştirmiştir. 2018 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek öğrencilerin sadece yaklaşık %10’unun sınav performansına göre, geriye kalan kısmının (%90) ise sınav puanı olmaksızın ortaokuldaki başarı puanına göre liselere yerleştirildiği yeni bir sisteme geçilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim sisteminin temel sorunu olan ve okul öncesinden başlayarak liselere geçiş sistemi ile artan okullar arası başarı farklarını azaltmak için yıllardan beri çok sayıda proje uygulamaktadır. Bu çalışmada bu projelerin tamamı bir bütünlük içerisinde tanıtılacak ve her projenin kapsamı ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Uygulanan Projeler

MEB, okullar arası başarı farklarını azaltmak için farklı öğrenme düzeylerini destekleyen, farklı hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Özel Eğitim Uygulamaları ve Mesleki Eğitimde 1.000 Okul projesi gibi çeşitli projeler uygulamaktadır. Bu kısımda bu projeler ele alınmaktadır.

Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi: Eğitimde geliştirilen politikalar ve atılan adımların etkilerinin belirlenmesi veriye dayalı çalışmalar yapılmasına bağlıdır (UNESCO, IBE ve IIEP, 2015). Zira eğitim, yapısı dolayısıyla dinamik bir alandır ve yapılan iyileştirmelerin sonuçlarının elde edilmesi uzun zaman almaktadır (OECD, 2017). Dahası, aynı zaman aralığında yapılan iyileştirmelerin etkilerini değerlendirmek de ayrı bir zorluktur. Bu nedenlerle, eğitim uygulamalarının etkilerini belirlemek için izleme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar sayesinde uygulamaların kısa ve uzun vadeli etkileri belirlenebilmektedir (UNESCO, IBE ve IIEP, 2015). Eğitim politikalarının etkileri genellikle bu amaç doğrultusunda kurulan birimler aracılığıyla periyodik izleme çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Elde edilen sonuçlar kamuoyu ve eğitim paydaşlarıyla raporlar aracılığıyla paylaşılmaktadır (OECD, 2017; UNESCO, 2016a; UNESCO, IBE ve IIEP, 2015).

MEB, eğitim sistemini farklı göstergelerden sürekli izlemek ve gerekli iyileştirmeler yapmak için 2019 yılında bünyesinde ‘Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi’ kurmuştur. MEB tarafından başarı farklarını azaltmak için uygulanan projelerin verimlilikleri de bu birim tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedir. MEB tarafından 2018 yılı sonunda kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyon’unda (MEB, 2018) izleme araştırmaları yapılmasına vurguda bulunulmuştur. Bu kapsamda 2019 yılında öğrenci başarı izlemesi çalışmalarına başlanmış olup ilk kez 4, 7 ve 10’uncu sınıf düzeylerinde (ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde) 81 ilde yaklaşık 350 bin öğrenciyi kapsayacak şekilde Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersleriyle ilgili öğrenci başarı izleme araştırması yapılmıştır (MEB, 2019a). İzleme araştırmaları kapsamında yine 2019 yılında ilk kez Türkçe dört beceride (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ölçme yapan bir sınavı pilot proje olarak uygulamıştır (MEB, 2019b). Ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarında destek eğitimi alan öğrencilere yönelik her dönem sonunda 5’inci sınıftan 12’nci sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil derslerinden izleme ve değerlendirmeye yönelik öğrenci başarı araştırması yapılmıştır.

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK): Akademik açıdan beklenen kazanımları edinemeyen ve akranlarının gerisinde kalan öğrencileri desteklemek birçok eğitim sisteminin önceliğidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan ortak çalışmalardan birisi de bu öğrencilerin çeşitli destek programlarına

katılımını sağlamaktır (Schwartz, 2012). Bu dersler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmakta ve öğrencilerin akademik gelişimi hedeflenmektedir (Batzer, 1997; Calcagno ve Long, 2008). Akademik eksiklerin destek programları ile telafi edilmesinin ayrıca öğrencileri sosyal ve psikolojik açıdan da olumlu etkilediği çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Yolak, Kızıltepe ve Seggie, 2019). Diğer bir ifadeyle, bu programların ana odağı akademik beceriler olmakla beraber sağlanan fayda çok boyutlu olmaktadır. Yapılandırılan derslerle ne kadar akademik gelişim sağlandığı ise bu derslerin öncesi ve sonrasında yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarıyla belirlenmektedir. Türkiye’de de Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) bu kapsamda yıllardan beri uygulanan bir programdır.

DYK’ler Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi’ne göre Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. DYK; zorunlu eğitim kapsamındaki öğrenciler için fiziki kapasitesi uygun resmî ve özel ortaokullar ile ortaöğretim okulları tarafından düzenlenmektedir. Kurslara örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrenciler, örgün veya yaygın ortaöğretim kurumlarından mezun olan kursiyerler katılabilmektedir. Mezun öğrenciler için ise halk eğitim merkezlerinde bu tür kurslar açılabilmektedir.

2018-2019 eğitim ve öğretim yılı “I. Dönem, II. Dönem ve Yaz Dönemi Destekleme ve Yerleştirme Kursları” için toplam 51.231 kurs merkezinde 8.925.966 öğrenci ve kursiyere eğitim ve öğretim hizmeti sunulmuştur. 26.012’si ücretli, 521.148’i kadrolu olmak üzere toplam 547.160 öğretmen bu kurslarda görev almıştır (MEB, 2019b).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP): İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), eğitsel kazanımlara yeterli ölçüde erişemeyen öğrencileri ilkokul düzeyinde belirleyerek eksiklikleri bu temel düzeyde telafi etmeyi amaçlamaktadır (Gençoğlu, 2019). Bilindiği üzere, akademik destek programlarının mümkün olduğunca erken belirlenmesi aynı zamanda yapılan müdahalelerin etkisini artırmaktadır. Dolayısıyla İYEP, akademik eksikliklerin henüz kalıcı hale gelmeden ve diğer kazanımların edinilmesini de engellemeden telafi edilmesini amaçlamaktadır. Programın hedef kitlesi; ilkokulların 3. sınıfına devam eden, özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler olarak belirlenmiştir. İYEP’te Türkçe ve matematik derslerinde temel beceri eksikliklerinin giderilmesi esas amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2019c, 2020a).

İYEP, esas itibarıyla 5 ana bileşenden meydana gelmektedir: yasal dayanağı oluşturan mevzuat, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme araçları, online sistem (e-okul) ve öğretim materyalleri. 222 Sayılı Kanun’un 6. maddesinde yer alan “yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar” ibaresi, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 33. maddesinde geçen “...ilkokullarda bazı derslerden yetersizliği görülen öğrenciler için yetiştirme kursu veya programları uygulanır.” hükmü İYEP’in yasal zeminini oluşturmaktadır. Yönetmelikte ifade edilen “yetiştirme programı”nın nasıl uygulanacağını belirlemek için MEB tarafından “İYEP Yönergesi” yayınlanmıştır. Bunların yanı sıra programda görev alan öğretmenlere ders ücreti ödenebilmesi için 31.08.2019 tarihinde Resmî Gazete’de 51 Sayılı Karar yayınlanmış ve bu karar “Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar”ın 8. maddesine eklenmiştir (Gençoğlu, 2019).

Program kapsamında bu kazanımlara sahip olmayan öğrencilere haftada 10 saat, toplamda 160 saate kadar ek eğitimler verilmektedir. Programda Türkçe ve matematik derslerinden üçer modül, toplamda 6 modül bulunmaktadır. Her bir modül aşamalılık ilkesine göre basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Öğrenciler hazır bulunuşluk seviyelerine göre sadece Türkçe ve sadece matematik dersini veya her iki dersi birlikte alabilmektedir. Program, hafta sonlarında, hafta içi ders saatleri dışında, bunların uygun olmaması durumunda okulun şartları ve personel durumu da dikkate alınarak okul yönetiminin planlanacak zamanlarda uygulanmaktadır. Program hafta içi günde 2 ders saatini,

hafta sonu günde 6 ders saatini, haftada toplam 10 ders saatini geçemez. Bir İYEP öğrenci grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır, bu sayı en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilmektedir.

2018- 2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde ilkokul 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmış ve İYEP kapsamında görev alan öğretmenlere ücret ödenmesi konusunda yasal zemin de hazırlanmıştır. 2018-2019 öğretim yılında 3 ve 4. sınıf öğrenci sayısı toplam 2.386.360'tır. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin %93'üne, yani 2.219.315 öğrenciye Öğrenci Belirleme Araçları (ÖBA) uygulanmıştır. ÖBA sonucunda 431.493 öğrencinin İYEP desteği alması önerilmiş, 302.097'si İYEP'te eğitim almaya başlamıştır. Bu öğrencilerin %89,77'si Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) sonuçlarına göre İYEP'i başarı ile tamamlamıştır. İlk uygulamada 4. sınıf öğrencilerini de kapsama alan bu program daha sonra sadece 3. sınıf öğrencileri için düzenlenmiştir(Gençoğlu, 2019).

Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi: Mesleki eğitim dünyanın birçok ülkesinde görece düşük başarılı ve düşük sosyoekonomik düzeyden öğrenciler tarafından daha sık tercih edilen bir eğitim türüdür (Meier ve Schütz, 2007; Özer ve Perc, 2020; Özer, 2020b, 2020d). Bunun bir sonucu olarak mesleki eğitimde akademik ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrenci oranları akademik eğitime kıyasla daha yüksek olmaktadır. Bununla birlikte mesleki eğitim işgücü piyasasına donanımlı insan kaynağı yetiştirmesi dolayısıyla ülkelerin ekonomik gelişiminde önemli bir role sahiptir (Özer ve Perc, 2020; Özer, 2020d). Mesleki eğitimin bu sorumluluğu başarıyla sürdürebilmesi için öğrencilerinin de desteklenmesi ve dezavantajlarının telafi edilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de de mesleki eğitim okullar arası başarı farklarından en fazla etkilenen okul türü olmuştur. Özellikle 1999 yılında yükseköğretime geçişte farklı katsayı uygulaması ile bu fark çok daha fazla derinleşmiş, dezavantajlı ve akademik olarak görece başarısız öğrencilerin çoğunlukla kümelenildiği bir okul türüne dönüşmüştür (Özer, 2020b). Katsayı uygulaması kaldırıldıktan kısa süre sonra TEOG uygulamasına geçilmesi sınav puanı en düşük öğrencilerin mesleki eğitimde kümelenmesine yol açmıştır (Bozgeyikli, 2019). Ardışık uygulanan her iki politika bir taraftan okullar arası başarı farkını artırırken diğer taraftan mesleki ve teknik Anadolu liselerini bu farkın en olumsuz etkilenen tarafına konumlandırmıştır.

MEB, mesleki eğitim üzerindeki bu olumsuz etkiyi iyileştirmek için çok sayıda proje gerçekleştirmiştir. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu'ndan sonra atılan sistematik adımlar mesleki eğitimi ciddi bir iyileşme sürecine sokmuştur (Canbal vd., 2020; Özer, 2018,2019a, 2019b, 2020b; 2020c; 2020d Özer ve Suna, 2019). Covid-19 salgını ile mücadele günlerinde toplumun ihtiyaç duyduğu ürünlerin üretiminde göstermiş olduğu performans da bu iyileşme sürecini çok daha fazla güçlendirmiştir (Özer, 2020e, 2020f, 2020g; Özer ve Suna, 2020b).

MEB, mesleki eğitimde yaşanan bu iyileşmeyi tüm mesleki ve teknik Anadolu liselerine yayabilmek için özellikle imkân ve başarı göstergeleri açısından dezavantajlı 1.000 okul seçerek 'Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi'ni Ekim 2020 itibarıyla başlatmıştır (Özer, 2020h). Proje yaklaşık 600 bin öğrenciyi kapsamaktadır. Proje, seçilen okullarda altyapı ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve zenginleştirilmesini, öğrencilere özellikle temel becerilerde telafi ve kişisel gelişimlerinde destek eğitim programları sunulmasını kapsamaktadır. Ayrıca seçilen okulların yönetici ve öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimleri düzenlenecektir. Projenin en önemli özelliklerinden birisi de hedefinin sadece okul ve öğrencilerle sınırlı kalmaması, ayrıca velileri de içermesidir. Proje kapsamında velilere yönelik kurslar ve açıköğretim üzerinden eğitimlerini tamamlama ve ilerletme imkânları sunulacaktır.

Özel Eğitim Uygulamaları: Özel eğitim öğrencilerinin eğitim ihtiyaçları sahip oldukları farklılıklara dayalı olarak değişmektedir (Ainscow, 2004). Bu farklılıkların doğru araçlarla desteklenmesi, öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların gelişimlerini olumsuz etkilememesi açısından önemlidir. Dolayısıyla dünyada özel eğitim öğrencilerini desteklemeyi amaçlayan birçok proje uygulanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2019). Bu projelerde özel eğitim öğrencilerinin eğitime erişimleri teşvik edilmekte,

eğitimlerinin kişisel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasına odaklanılmaktadır (UNESCO, 2005a). Dahası, özel eğitime yönelik uygulamalar, bu öğrencilerde sıklıkla görülen sosyal beceri eksikliklerinin telafi edilmesine de katkı sağlamaktadır (Kavale ve Mostert, 2004). Özel eğitim öğrencilerine yönelik programlar eğitimin ötesinde toplumsal bağlamda da olumlu etkiler doğurmaktadır (UNESCO, 2005a).

Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik eğitim hizmetleri iki ana yöntem üzerinde şekillenmektedir. Bunlardan ilki doğrudan resmi kurumlarca (işitme engelliler okulları, bilim ve sanat merkezleri gibi) sunulan eğitim hizmetleridir. İkinci yöntem ise özel eğitim rehabilitasyon merkezleri gibi özel kurumların eğitim verilen öğrenci sayısına ve öğrencilerin engel durumlarına göre özel eğitim kurumlarının mali yönden desteklenmesidir. Ayrıca özel gereksinim durum ve düzeylerine göre öğrenciler okullarda destek eğitimi odalarından, Bilim ve Sanat Merkezlerinden (BİLSEM), bireyselleştirilmiş eğitim programından yararlanabilmekte veya kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir.

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sunulacak eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi”ne yönelik hükümler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirlenmiştir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim ve öğretim, yönetim, engelli bireylere uygulanacak destek eğitim programları, engel grupları ve dereceleri ile özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon birimi ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli bireylere uygulanacak destek eğitim giderlerinin karşılanmasına ilişkin usul ve esaslar ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde belirlenmiştir.

Bu kapsamda görme, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu bulunan; ortopedik, zihinsel, otistik, sosyal, duygusal bozukluğu olan engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitimi almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın karşılanmaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yapılacak eğitim destek miktarı için Hazine ve Maliye Bakanlığınca her yıl “Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylere Verilecek Eğitim Desteği Tutarlarına İlişkin Tebliğ” yayınlanmaktadır. 2020 yılı tebliğine göre 5580 sayılı Kanun kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli bireylere verilen destek eğitiminin bütçeden karşılanacak kısmı; katma değer vergisi hariç olmak üzere bireysel eğitim için aylık 790 TL, grup eğitimi için aylık 221 TL’dir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında bu kapsamda öğrenci başına mali destekten faydalanan kurum sayısı 2.666, destek eğitiminden faydalanan öğrenci sayısı 438.570’tir. Bu kapsamda ayda ortalama 380 bin engelli birey için 2019 yılında toplam 3.234.088.651,30 TL eğitim gideri ödemesi yapılmıştır (MEB, 2020b).

Okul Öncesi Eğitime Erişimi Artırma: Okul öncesi eğitim, çocukları okula akademik, sosyal ve psikolojik açıdan hazırlayan bir süreçtir. Okula yönelik hazırlanışlığı yüksek öğrencilerin hem akademik hem de sosyal beceriler açısından daha iyi sonuçlar elde ettiği birçok araştırmada gösterilmiştir (Ansari, 2018; Barnett, 1995). Okul öncesi eğitim, öğrencileri temel eğitime hazırlama işlevi görmektedir ve bu süreçte öğrenciler arasındaki farklılıklar da eğitimin sonraki yıllarında kendini göstermektedir (Barnett, 1995; Cortazar, 2015). Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okul öncesi eğitime erişiminin daha sınırlı olması dolayısıyla bu hazırlık süreci aynı zamanda bir eşitsizlik kaynağı olmaktadır (Magnuson vd., 2004; Waldfogel, 2015). Bu nedenle okul öncesi eğitime katılımı artıran uygulamalar ileride karşılaşılabilecek eşitsizliklerin önlenmesinde önemli bir unsurdur.

Türkiye’de okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik önemli projeler gerçekleştirilmektedir. 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) beş yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması hedefi desteklenirken erken çocukluk eğitiminden özellikle şartları elverişsiz hanelerde yaşayan

çocukların faydalanması için tedbirler alınması öngörölmüştür. Her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlamasını sağlamak amacıyla okula kayıtlarda önceliğin bir sonraki yıl ilkokula başlayacak çocuklara verilmesi, okula erişimin güç olduğu yerleşim yerlerindeki çocuklar için gezici sınıf, gezici öğretmen sınıfı, taşıma merkezi ana sınıfı ve yaz okulu gibi erişim modellerinin uygulanabilmesi ve özellikle köy yerleşim yerlerindeki çocukların kendi köylerinde eğitim almasını sağlamak için 3, 4 ve 5 yaş çocukların aynı şubeye kaydedilip sınıf açılabilmesi sağlanmıştır. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle okul öncesi eğitime devam edemeyen çocukların, giyim, kırtasiye, temizlik ve diğer ihtiyaçları karşılanarak okul öncesi eğitime devam etmelerini sağlamak için 2012-2015 yılları arasında UNICEF işbirliğinde proje yürütölmüş ve bu proje kapsamında yaklaşık 20 bin çocuğun okul öncesi eğitim alması sağlanmıştır. Okula erişimin en zor olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların gelişiminin desteklenmesi için içinde 31 ayrı eğitici materyal bulunan “Benim Oyun Sandığıım” seti hazırlanmış ve ailelere dağıtılmıştır. Yürütölen çalışmalarla okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuk sayısı 2002-2020 yılları arasında %409 oranında artarak 320.038’den 1.629.720’ye yükselmiş, 5 yaş okullaşma oranı 2019-2020 eğitim öğretim yılında %71 olarak gerçekleşmiştir.

Okul Yemeği Hizmetinden Ücretsiz Yararlanma: Okullarda sunulan yemek hizmeti hem öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine hem de sosyoekonomik açıdan alt düzeyden gelen öğrencilerin aile bütçesine katkı sağlayan önemli bir uygulamadır (Dunn vd., 2020; UNSCN, 2017). Okul yemekleri öğrencilerin beslenme gereksinimlerini karşılamak için hazırlanan sağlıklı öğünlerden oluşmaktadır. Birçok ülkede öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını şekillendirmek ve sosyoekonomik açıdan alt seviyelerden gelen öğrencilerin bu hizmete erişimlerini sağlamak için öğrencilerin okul yemeklerinden ücretsiz ya da düşük ücretle yararlanmaları sağlanmaktadır (Dunn vd., 2020; WFP, 2020). Dünya Gıda Programı kapsamında okul yemeklerine ücretsiz ya da düşük ücretle erişen 370 milyondan fazla öğrenci olduğu dikkate alındığında okul yemeklerinin önemi daha rahat anlaşılabilir (WFP, 2020).

Türkiye’de de çeşitli destek programları kapsamında öğrencilerin okul yemeği hizmetlerinden ücretsiz yararlanması sağlanmaktadır. Taşıma yoluyla eğitim alan öğrencilerin uzun yıllardan beri okul yemek hizmetinden ücretsiz yararlanmasına imkân verilmektedir. Son iki yılda yapılan düzenlemelerle okul yemeklerinden ücretsiz yararlanan öğrencilerin kapsamı da genişletilmiştir. Bu konuda atılan önemli bir adım, daha önce taşınalı eğitim kapsamında olmasına rağmen ücretsiz okul yemeği hizmetinden yararlanamayan özel eğitim öğrencilerinin de hizmet kapsamına alınmasıdır. Diğer taraftan sağlık alanında mesleki eğitim alan öğrencilerin stajları süresince yemek hizmetinden ücretsiz yararlanmaları sağlanmıştır. Daha önce stajları süresince sağlık kurumlarında ücretsiz yemek alma hakkı bulunmayan öğrenciler de bu hizmetten yararlanabilmiştir. Bu iki uygulama ile okul yemeği hizmetinden ücretsiz yararlanan öğrenci sayısı artırılarak fırsat eşitliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

PIKTES ve Uyum Sınıfları: Çeşitli nedenlerle dezavantajlı konumda olan öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önem teşkil etmektedir. Göçmen ve mülteci durumundaki öğrenciler, dezavantajlı öğrenci grubu içinde eğitime devam etme açısından en riskli gruplardan birini oluşturmaktadır (Bartlett, 2015; Janta ve Harte, 2016). Başta savaş olmak üzere çeşitli nedenlerle ülke ya da şehirlerinden ayrılmak zorunda olan bireylerin geldikleri yere uyumlarını sağlamak için eğitim en önemli araçlardan biridir. Öyle ki, mülteci öğrencilerin eğitime katılımı ülkenin ekonomik gelişimi açısından da önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (De Paola ve Brunello, 2016). Dolayısıyla eğitim, bu gruptaki bireyler için akademik becerilerin çok ötesinde toplumun bir parçası haline gelmenin yolu olarak değerlendirilmektedir.

Bugün Türkiye’de 2019 yılı verilerine göre yaklaşık 1 milyonu zorunlu eğitim çağında olan 3,7 milyon civarında Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) sürdürölmektedir.

Resmî okullarda bulunan yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenerek eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları amacıyla 2020/7 sayılı “Yabancılar Öğrenciler Uyum Sınıfları” Genelgesi ile uyum sınıfları açılmıştır. Uyum sınıflarında Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek hedeflenmektedir. Türkçe yeterlik sınavı ile Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz bulunan öğrenciler uyum sınıflarına dâhil edilmektedirler. 3. sınıftan 12. sınıfa kadar açılan bu sınıflar her sınıf düzeyinde en az 10, en fazla 20 öğrenciden oluşturulmaktadır. Uyum sınıflarında, toplam 30 saatlik haftalık ders çizelgeleri uygulanmaktadır.

26 ilde uygulanmakta olan PIKTES II kapsamında 2019 yılında kamu okullarında yapılan çalışmalar çerçevesinde 382.519 Suriyeli çocuğa Türkçe dil eğitimi, 4.923 çocuğa Arapça dil eğitimi, 37.153 Türk ve Suriyeli çocuğa erken çocukluk eğitimi, okul dışında kalmış 9.423 çocuğa telafi eğitimi, 18.658 çocuğa destekleme eğitimi, 81.300 Suriyeli ve dezavantajlı durumdaki Türk çocuğa taşıma hizmeti, 28.522 çocuğa kırtasiye desteği, Suriyeli öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlanması amacıyla 413 rehberlik danışmanı istihdamı, 127.921 çocuğa psikososyal destek hizmeti, Okul ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) güvenli, hijyenik ve elverişli öğrenme ortamının sağlanması amacıyla 1.201 temizlik ve 382 güvenlik personeli istihdamı, Suriyeli öğrenciler için 55.732 ders kitabı ve yardımcı materyal desteği ve 878 okul öncesi eğitim kurumuna ekipman desteği verilmiştir (MEB, 2020b).

Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtımı: Ülkelerin eğitim materyallerini geliştirmeye ve öğrencilere ulaştırmaya ayırdıkları kaynak eğitimde kaliteyi artırma amacına yönelik bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2016b). Bu bağlamda ders kitapları geleneksel bir eğitim materyali olmasına rağmen hâlâ eğitimi şekillendiren araçlardan birisi olarak değerlendirilmektedir (Behnke, 2018; Stern ve Roseman, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin ders kitaplarına ulaşmalarının sağlanması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Türkiye, 2003 yılından bu yana ders kitaplarının basımını ve öğrencilere ücretsiz ulaştırılmasını sağlamaktadır.

Tablo 1.

Ücretsiz Ders Kitabı Sayıları ve Ödemeleri (2017-2019)

Yıllar	İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam Kitap Adedi	Toplam Ödeme TL
	Kitap Adedi	Ödeme (TL)	Kitap Adedi	Ödeme (TL)		
2017	135.923.781	257.146.036	77.503.137	228.152.149	213.426.918	485.298.186
2018	91.588.852	472.052.079	74.444.184	401.011.495	166.033.036	873.063.574
2019	89.318.460	497.968.810	64.486.055	336.192.555	153.804.515	834.161.366

Tablo 1’de de görüleceği üzere, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin artırılmasına yönelik önemli politikalardan biri olan “ücretsiz kitap dağıtımı” uygulaması kapsamında 2019 yılında 153.804.515 adet kitabın basım ve dağıtımı için 834.161.366 TL ödeme yapılmıştır (MEB, 2019b). Ders kitabı basım ve dağıtımında merkezi bütçe imkânlarının yanı sıra Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTEF)’nden da yararlanılmaktadır.

Taşıma Yoluyla Eğitim: Öğrencilerin okullara ulaşımının sağlanması eğitim sistemlerinin önemli bir sorumluluğu olarak değerlendirilmektedir (Kotoula vd., 2017). Bazı ülkelerde bu sorumluluk bireylerin kendilerine ve okul yönetimlerine verilirken diğerlerinde ise Bakanlıklar gibi merkezi yönetim kurumlarına verilmektedir. Özellikle büyük bir öğrenci nüfusunun bulunduğu ve bu nüfusun bölgelere heterojen şekilde dağıldığı ülkelerde öğrencilerin okullara ulaşımını sağlamak iyi bir planlama gerektirmektedir. MEB, uzun yıllardır çeşitli nedenlerle okullara ulaşımında zorluk yaşayan öğrencilerin desteklemek amacıyla “taşınabilir eğitim” uygulamasını sürdürmektedir. Bu uygulama kapsamında yeterli ulaşım imkânlarının olmadığı bölgelerde yaşayan veya ulaşım ile ilgili çeşitli dezavantajlara sahip öğrencilerin okullarına ulaşımını sağlamaktadır.

“Öğrenci taşıma uygulaması” Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında toplam 1.324.960 öğrenci (ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim) taşıma hizmetlerinden faydalanmış ve bu kapsamda 2.847.104.330 TL ödeme yapılmıştır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 756.297 ilköğretim öğrencisi taşınmış olup bunların 690.769’u öğle yemeği hizmetinden de yararlanmıştı.

Tablo 2.

Taşıma Yoluyla Eğitim (MEB, 2019b)

	İlköğretim		Ortaöğretim		Özel Eğitim	
	2017-2018	2018-2019	2017-2018	2018-2019	2017-2018	2018-2019
Öğrenci Sayısı	764.455	756.297	478.331	462.284	95.886	106.379
Bütçe Gideri (Milyon TL)	1.243	1.068	865	1.035	409	570

Tablo 2’ye göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilköğretimde 756.297 öğrenci taşıma yoluyla eğitimden yararlanmış ve bunun karşılığında 1.068.000.000 TL ödeme yapılmıştır. Ortaöğretimde 462.284 öğrenci için 1.035.000.000 TL; özel eğitimde ise 106.379 öğrenci için 570.000.000 TL ödeme yapılmıştır.

Pansiyon ve Bursluluk Hizmetleri: Okul pansiyonları, öğrenci eğitimlerinin sürdürülmesi, öğrenim imkânlarının çeşitlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması açısından önem teşkil etmektedir (Bass, 2014; UNESCO, 2005b). Pansiyonlar, farklı şehirlerde eğitim alma imkânı olmayan, evi ile okulu arasında önemli bir mesafe ve ulaşım sorunları olan, çeşitli dezavantajları nedeniyle yatılı eğitim almak isteyen öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmesi için imkân sunmaktadır. Tüm dünyada eğitimin daha esnek, hareketliliğe ve çeşitliliğe daha açık hale geldiği dikkate alındığında sağlanan bu imkânın da önemini artırmaktadır (Bass, 2014; UNESCO, 2005b). Zira okul pansiyonları, yaşadığı bölgenin dışındaki kurumlarda eğitim almak isteyen öğrencilerin barınma sorununun çözülmesine ve bu öğrencilere güvenli bir ortam sağlanmasına yol açmaktadır. Bulunduğu bölge dışında eğitim almak isteyen öğrencilerin önceliklendirilmesi okullarda çeşitliliği artırarak fırsat eşitliğine de destek olmaktadır.

“Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği” kapsamında resmî ve örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören, maddi imkânları sınırlı ve başarılı öğrencilere yatılı okullarda barınma imkânı sağlanmakta, yatılı okulların pansiyonlarına her yıl bütçe kanununda belirlenen tutarda pansiyon ödeneği gönderilmektedir. Ayrıca bu öğrencilere giyim, kırtasiye ve öğrenci harçlığı yardımı verilmektedir.

Tablo 3.

Öğretim Dairelerine Göre Yatılı Okul ve Öğrenci İstatistikleri (2019-2020) (MEB, 2020c)

Birim	Okul Sayısı	Paralı Yatılı Öğrenci Sayısı	Parasız Yatılı Öğrenci Sayısı	Toplam
TEGM	295		39.170	39.170
OGM	998	12.408	118.862	131.270
MTEGM	831	1363	76.383	77.746
DÖGM	908	2.635	76.441	79.076
ÖERHGM	33		879	879
Toplam	3.065	16.406	311.735	328.141

Tablo 3’te görüldüğü üzere 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 3.065 pansiyonlu okulda, 328.141 yatılı öğrenciye hizmet verilmiştir ve bunların büyük çoğunluğu parasız yatılı öğrencilerdir. Ayrıca, Tablo 4’te izleneceği üzere 2018 yılında Türkiye’de 270.423 öğrenciye, 2019 yılında ise 278.896 öğrenciye burs verilmiştir (MEB, 2020c). (Burs miktarı 2018 yılı için aylık 234,70 TL iken 2019 yılında 275,53 TL’dir.)

Tablo 4.*Öğretim Dairelerine ve Yıllara Göre Burslu Öğrenci İstatistikleri (2019-2020) (MEB, 2020c)*

Birim	2018 Yılı Burslu Öğrenci Sayısı	2019 Yılı Burslu Öğrenci Sayısı	Toplam
TEGM	99.125	98.143	197.268
OGM	138.545	144.130	282.675
MTEGM	6007	5498	11.505
DÖGM	26.319	30.657	56.976
ÖERHGM	427	468	895
Toplam	270.423	278.896	549.319

Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY): Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin yollarından bir diğeri de bu dezavantaja sahip olduğu belirlenen öğrencilerin ailelerine maddi destek sağlanmasıdır. Bu şekilde sağlanan maddi desteğin temel amacı ailenin eğitime bütçe ayırabilmesini sağlamak ve eğitim çıktıları üzerinde etkili olan ailevi özelliklerde de iyileştirme sağlamaktır. Bu bağlamda, sağlanan maddi yardımlarla ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamakta, ailenin gelir düzeyini artırarak öğrencilerin daha ileri eğitim seviyelerine katılımı amaçlanmaktadır.

Şartlı eğitim yardımı (ŞEY), şartlı sağlık yardımı (ŞSY) ile birlikte şartlı nakit yardımının (ŞNY) iki bileşeninden biridir. ŞEY 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu ile 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Gücsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun kapsamında sosyal güvencesi olmayan, fakir ve muhtaç durumda bulunan ailelere çocuklarını okula göndermeleri şartıyla yapılan yardımlardır. Ödemeler SYDTF’den karşılanmaktadır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020a).

Dünya çapında son yıllarda birçok ülkede farklı kapsamlarda ve farklı bütçelerle uygulanmakta olan Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) yardım programları yoksulluğu azaltmada kullanılan sosyal politika uygulamaları arasında önemli bir yer tutmaktadır. ŞNT yardımları, diğer yardımlardan farklı olarak yardım alan kişilerin temel sağlık ve eğitim hizmetlerine katılımları şartıyla ödemelerin devam ettirildiği şartlı bir yardım programıdır. Ödemelerin devam etmesi için uyulması gereken bu şartlarla özellikle yoksul ailelerin çocuklarının beşeri sermayelerine katkıda bulunulmakta ve ekonomik şoklar karşısında stratejiler geliştirebilecek yeterliliğe sahip olmalarına katkıda bulunulmaktadır. ŞNT bu özelliği ile kronik yoksulluk içerisinde yaşayan ve yoksulluğu gelecek kuşaklara miras olarak bırakan kişi ya da gruplar üzerinde hem kısa hem de uzun vadeli etkilere sahip olmaktadır (Esenyel, 2019).

Dünya’nın farklı coğrafyalarında uygulanan ve kabul görmüş olan ŞNT, Türkiye’de 2001 ekonomik krizinden sonra Dünya Bankası finansmanı ile hayata geçirilmiştir. 2002’de pilot uygulamayla başlayan ŞEY 2003’te ülke geneline yayılmıştır. On beş yıllık dönemde Türkiye’nin yerleşik ve köklü bir eğitim ve sosyal politikasına dönüşen ŞEY 2007’den itibaren devlet bütçesinden ayrılan kaynakla finanse edilmektedir. Ayrılan kaynağın sosyal yardımlar kaleminde önemli bir paya sahip olması ve dezavantajlı çocukların eğitimle birlikte güçlendirilmesi hedefleri dikkate alındığında ŞEY’in etkinliği ve verimliliğinin artırılması önemlidir (The World Bank, 2009). Programın amacı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını destekleyerek yoksulluk döngüsünü kırmaktır (Dama ve Toklucu Sundaram, 2018).

ŞEY Programı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile MEB arasında yapılan Protokol çerçevesinde uygulanmakta olup ihtiyaç sahibi ailelere, çocuklarını okula düzenli olarak göndermeleri şartıyla her ay eğitim yardımı verilmektedir. ŞEY Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim gören, hanesinde sosyal güvencesi olmayan ve 1 ay içerisinde en fazla 4 gün devamsızlık yapmış olan öğrencilere ödenmektedir.

SYDTF'den karşılanan şartlı eğitim yardımıyla 2003 yılından 2019 yılına kadar ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin annelerine 7 milyar 243 milyon 587 bin 496 TL ödeme yapılmıştır. Kız çocuklarının okullaşma oranları ile ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarını artırmak amacıyla, kız çocuklarına verilen yardım miktarları erkek çocuklardan daha yüksek tutulmuştur. İlköğretime devam eden kız çocuklarına 40 TL, erkek çocuklarına 35 TL, ortaöğretime devam eden kız çocuklarına 60 TL, erkek çocuklarına ise 50 TL aylık ödenmektedir (MEB, 2019b).

2018 -2020 yılı ŞEY'den istifade eden hane ve öğrenci sayıları ile aktarılan kaynak miktarları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

2019 Yılı Şartlı Eğitim Yardımları Okul Kademelerine ve Cinsiyete Göre Fayda Sahibi/Hane Sayısı Dağılımı (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019; 2020b)

Kademe	Cinsiyet	Hane Sayısı		Fayda Sahibi Sayısı	
		2018 Yılı	2019 Yılı	2018 Yılı	2019 Yılı
İlkokul	Erkek Öğrenci	470.917	498.625	556.440	591.422
	Kız Öğrenci	446.969	471.773	535.879	567.274
Ortaokul	Erkek Öğrenci	462.180	506.016	553.035	610.560
	Kız Öğrenci	446.636	487.667	544.035	600.004
Lise	Erkek Öğrenci	230.579	232.977	260.362	262.314
	Kız Öğrenci	229.575	235.822	266.460	272.338
Toplam		1.221.792	1.268.700	2.517.680	2.603.680

Tablo 6.

Şartlı Eğitim Yardımlarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Aktarılan Kaynak (Milyon TL)	Kişi Sayısı
2018	643,10	2.517.680
2019	614,46	2.603.680

TARTIŞMA

Türkiye'de okullar arası başarı farkları uzun yıllardır devam eden bir sorun olarak eğitimde eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu fark PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarı izleme araştırmalarında ortaya çıktığı gibi ulusal öğrenci başarı izleme araştırmalarında da ortaya çıkmaktadır. MEB, bu sorunun farkında olarak başarı farklarını azaltmak için yıllardan beri çok sayıda proje geliştirmiş olup başarılı bir şekilde uygulamaktadır. Bu projelerin amacı öğrenci başarısına etki eden sosyoekonomik ve kültürel farklılıklardan ve okul dışı başka faktörlerden kaynaklanan etkileri azaltmaktır.

Okul dışı faktörlerin nedenleri çok boyutlu olduğu için geliştirilen projelerin bunları göz önüne alması projelerin verimliliklerini artıracaktır. Bir başka deyişle, eğitimde eşitliği artırmak için sadece sınav performanslarına odaklanmak sorunu basitleştirmekte ve çözümden uzaklaştırmaktadır. Örneğin, ABD'de dezavantajlı öğrencileri desteklemeyi bir öncelik haline getiren *No Child Left Behind* yasası çerçevesinde adımlar atılmıştır (USDE, 2002). Ancak, başarı farklarının azaltmak için test sonuçlarındaki farklılıklara aşırı yüklenilmesi sorunu çözemediği gibi test skor enflasyonuna yol açarak öğrenci başarıları artıyormuş gibi yanlış izlenime sebebiyet verebilmektedir (CEP, 2007; Koretz, 2005). Dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin gerçek kaynaklarına eğilip iyileştirmeler yapılmadan sadece test puanlarına üzerinde yapılacak iyileştirmeler sorunu kalıcı olarak çözmekte ve eşitsizliklerin kaynaklarının varlıklarını sürdürmesine de yol açmaktadır (Özer, 2020a). Bu nedenle Carter (2018)'in ifade ettiği gibi eğitimde eşitsizlikler çok boyutlu sorunlarla ilişkili olduğu için çözümleri de çok boyutlu olmak zorundadır.

Bu çalışmada MEB tarafından yıllardan beri hükümet politikası olarak eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için geliştirilen politikalar ve bu politikalar kapsamında uygulanan projeler bir bütün olarak ele alınmıştır. Projelere bir bütün olarak bakıldığında sadece eğitimde telafi mekanizmaları içermedikleri, ayrıca sosyal ve ekonomik destek paketlerini de içerdikleri görülmektedir. Örneğin DYK ve İYEP telafi eğitim destek imkânı sunarken yeni geliştirilen ‘Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi’ telafi eğitim destek imkânına ilaveten velilerin eğitimini de proje kapsamına almıştır. Dolayısıyla eğitim destek projelerinin kapsamının aileleri de içerecek şekilde genişletilmesi sadece ortaya çıkan sorunun çözümünün göz önüne alınmadığını, ayrıca sorunun kaynaklarından birisine daha gidilerek orada da iyileştirme yapılmak istendiğini göstermektedir. Diğer taraftan ücretsiz kitap destekleri, eğitime erişim için öğrencileri taşıma destekleri, ücretsiz yemek ve konaklama destekleri, ihtiyaç duyan öğrencilere burs destekleri ve şartlı eğitim destekleri bu projelerin kapsamını çok daha fazla genişletmiş ve sosyal ve ekonomik destek boyutuna taşımıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için hükümetin çok kapsamlı ve büyük bütçeli projeleri yürüttüğünü ifade etmek gerekmektedir.

Ebeveyn eğitiminin öğrenci başarısına olumlu etkileri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ebeveynlerin temel ve ortaöğretim ve yükseköğretime erişimlerini destekleyecek hem MEB hem de YÖK’ü içeren kapsamlı bir ulusal projeye ihtiyaç vardır. Bu amaçla halk eğitim merkezlerinin yanısıra MEB ve yükseköğretim kurumlarının açıköğretim imkânlarının yaygınlaştırılması ulusal bir eğitim seferberliğine dönüştürülebilir. Böylesi bir proje, mevcut projelerin de verimliliklerini arttıracaktır.

Gelinen noktada eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için yürütülen projelerin verimliliklerinin izlenmesi ve sürekli iyileştirmelerin yapılması önem arz etmektedir. Projelerin her biri MEB bünyesinde farklı birimler tarafından yürütüldüğü için tüm projeler bir bütünlük içerisinde izlenememekte ve her bir projeye diğer birimlerin katkıları istenilen düzeyde sağlanamamaktadır. Bu nedenle MEB tarafından 2019 yılında kurulan Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi kritik öneme sahiptir. Bu birim her bir projenin verimliliğini sürekli izlemeli ve sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmalıdır. Örneğin, DYK’ların verimliliklerini ölçmek ve izlemekle ilgili 2019 yılında yapılan düzenleme doğru bir adımdır. Ayrıca, projelerin birbirlerine etkilerini değerlendirmek de son derece önemlidir. Bu projeler dinamik bir şekilde izlendikçe ve verimlilikleri sürekli iyileştirildikçe Türkiye’de eğitimde eşitsizlikler azaltılacak, bugün konuşulan çoğu sorun da ortadan kalkmış olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020a). *2020 yılı performans programı*. Ankara.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020b). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara.
- Ainscow, M. (2004). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 952–973.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Avrupa Komisyonu. (2019). *Access to quality education for children with special educational needs*. Paris: Avrupa Komisyonu. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2215e85-1ec6-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en>
- Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Bartlett, L. (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Paris: UNESCO.

- Bass, L. R. (2014). Boarding schools and capital benefits: Implications for urban school reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16-35.
- Batzer, L. A. (1997). *The effect of remedial education programs on academic achievement and persistence at the two-year community college*. Unpublished Doctoral Thesis, Western Michigan University, USA.
- Behnke, Y. (2018). Textbook effects and efficacy. In E. Fuchs, A. Bock. (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 383-392). New York, NY: Palgrave Macmillan
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. K. Brown (Ed.) *Knowledge, educational and cultural change*, (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology education* (pp. 258-241). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği*. İLKE Geleceğin Türkiye'si Analiz Raporu No.2.
- Bölükbaşı, S., & Gür, B. S. (2020). Tracking and inequality: The results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78, 102262.
- Brunello, G. (2004). *Stratified or comprehensive? Some economic considerations on the design of secondary education*. CESifo DICE Rep 4, 7-10.
- Calcagno, J. C., & Long, B. T. (2008). *The impact of postsecondary remediation using a regression discontinuity approach: Addressing endogenous sorting and noncompliance*. NCPR Working Paper. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501553.pdf>
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri: Teori ve Uygulama*. 11(21), 1-25.
- Carter, P. L. (2018). The multidimensional problems of educational inequality require multidimensional solutions. *Educational Studies*, 54(1), 1-16.
- Center on Education Policy (CEP) (2007). *Answering the question that matters most: Has student achievement increased since no child left behind*. Washington, DC: CEP.
- Cingöz, Z. K., & Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*, doi:10.12658/M0563.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Office of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED012275>.
- Cortazar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13-22.
- Coşkun, M. K., & Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 24-44.
- Dama, N., & Toklucu Sundaram, D. (2018). *Yoksulluk döngüsünden çıkış: şartlı eğitim yardımı*. Ankara: SETA Yayınları.
- De Paola, M., & Brunello, G. (2016). *Education as a tool for the economic integration of migrants*. IZA DP No. 9836. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp9836.pdf>
- Dinçer, M. A., & Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri: Türkiye'de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için veriye dayalı savunu projesi araştırma raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi.
- Dunn, C., Kenney, E., Fleischhacker, S. E., & Bleich, S. N. (2020, 30 April). Feeding low-income children during the Covid-19 pandemic. *N Engl J Med*, 382:e40, doi:/10.1056/NEJMp2005638

- Esenyel, C. (2009). *Türkiye’de ve dünyada şartlı nakit transfer uygulamaları*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Gençoğlu, C. (2019). Milli bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Göç istatistikleri*. Retrieved from <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güllüpinar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 12(46), 84-121.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic J*, 116, 63-76.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. European Commission.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Koretz, D. (2005). *Alignment, high stakes, and the inflation of test scores*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Kotoula, K., Botzoris, G., Morfoulaki, M., & Aifandopoulou, G. (2017). The existing school transportation framework in Greece - Barriers and problems comparing to other European countries. *Transportation Research Procedia*, 24, 385-392.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socioeconomic background? Evidence from 30 countries. *Educ Res*, 48(1), 21-40.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019b). *2020 yılı bütçe sunuşu*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf.
- MEB. (2019c). *İlkokullarda yetiştirme programı*. Retrived from http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- MEB. (2020a). *İlkokullarda yetiştirme programı*. Retrieved from <http://iyep.meb.gov.tr/iyep/detay/IYEP-Hakkında/3>
- MEB. (2020b). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020c). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019/20*. Ankara: MEB.
- Meier, V., & Schütz, G. (2007). *The economics of tracking and non-tracking*. ifo Working Papers No.50. Retrieved from <https://www.cesifo.org/DocDL/IfoWorkingPaper-50.pdf>.
- OECD. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Paper No. 162. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Country note: Turkey*. Paris: OECD.
- Oral, I., & Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye’de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.

- Özer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425-435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1-19.
- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165-192.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020a). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558-569.
- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M. (2020a). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. (2020b). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Kitapları.
- Özer, M. (2020c). Mesleki eğitimde okuldan işe geçişi etkileyen yeni parametreler: Küresel dönüşümde yeni eğilimler. *İnsan ve Toplum*, 10(3), 1-27.
- Özer, M. (2020d). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Özer, M. (2020e). Vocational education and training as "a friend in need" during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020f). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Educational Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M. (2020g). The contribution of strengthened capacity of vocational education and training systems in Turkey to the fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, 10(2), 134-140.
- Özer, M. (2020h). A new step towards narrowing the achievement gap in Turkey: "1,000 Schools in Vocational Education and Training" Project. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, doi:
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020b). COVID-19 pandemic and education, In M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Eds.), *Reflections on the pandemic in the future of the worlds* (pp. 157-178). Ankara: TÜBA.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 262-271.
- Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019) School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *Br J Sociol*, 70(4), 1-26.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An education miracle or an obstacle to change? *C.E.P.S Journal*, 1(3):119-140.
- Schwartz, A. C. (2012). *Remedial education programs to accelerate learning for all*. GPE Working Paper Series on Learning, No. 11.
- Stern, L., & Roseman, J. E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.

- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., & Özer, M. (2020a). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41-64.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020b). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.734921.
- The World Bank. (2009). *Conditional cash transfers: Reducing present and future poverty*. Policy Research Reports No. 47603.
- UNESCO. (2005a). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *Providing education to girls from remote and rural areas: Advocacy brief*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Global education monitoring report: Policy brief*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Every child should have a textbook*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, International Bureau of Education, International Institute for Education Planning (2015). *Monitoring and evaluation: how will we know what we have done?*. Paris: UNESCO.
- UNSCN. (2017). *Schools as a system to improve nutrition a new statement for school-based food and nutrition interventions*. Retrieved from <https://www.unscn.org/uploads/web/news/document/School-Paper-EN-WEB-8oct.pdf>.
- U.S. Department of Education (USDE) (2002). *No child left behind: A desktop reference*. Washington, D.C.: Office of Elementary and Secondary Education.
- Waldfogel, J. (2015). *The role of preschool in reducing inequality*. IZA World of Labor, 219 doi: 10.15185/izawol.219.
- Woessmann, L. (2009). *International evidence on school tracking: A review*. CESifo DICE Rep 1:26–34.
- World Food Program (WFP). (2020). *Global monitoring of school meals during Covid-19 school closures*. Retrieved from <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/index.html>
- Yolak, B. B., Kiziltepe, Z., & Seggie, F. N. (2019). The contribution of remedial courses on the academic and social lives of secondary school students. *Journal of Education*, 199(1), 24–34. <https://doi.org/10.1177/0022057419836434>
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Econ Educ Rev.*, 22(3), 307–315.

Policies for Alleviating Educational Inequalities in Turkey

Extended Abstract:

Inequality in education is one of the fundamental problems which is faced by all countries, especially after globalization. The problem is addressed in detail through international monitoring studies such as TIMSS and PISA in order to evaluate the students’ progress. The achievement gap between schools indicates that inequality in education is also a major problem in Turkey. For a long while, the Ministry of National Education (MoNE) has been developing policies for promoting the equality in education. This study reviews the projects in detail conducted by the MoNE for alleviating the inequalities in education, and evaluates the scope, aim and progress of these projects.

In Turkey, various support programs have been developed in order to encourage the academic achievement of students with deficiencies on learning outcomes. Firstly, Support and Training Courses (DYK), have been widely implemented in all provinces of Turkey. All students in formal education processes can enroll the DYK courses which are presented in public and private secondary schools. Students have chance to participate these courses, develop their academic and social skills. Consequently, students show a great interest in DYK courses in recent years. During the 2018-2019

academic year, 8.925.966 students participated DYK courses in I. Semester, II. Semester and Summer DYK courses in 51.231 centers.

Second support program is Remedial Education & Support Programme in Primary Education (IYEP). IYEP aims to improve and compensate learning of students at the primary school level and who could not sufficiently reach educational expectations. Presenting academic support programs as early as possible also increases the effect of intervention. Accordingly, IYEP aims to promote academic development of students with deficiencies on academic skills at early age without preventing learning process in schools. The target population of the program is the students at 3rd grade, who do not have any need/diagnosis for special education and could not reach expected levels in Turkish and mathematics courses in the previous academic years. Through IYEP, it is aimed to compensate the students' deficiencies in basic skills in Turkish and mathematics. In 2018-1019 academic year, target population of IYEP was extended to also cover students at the third and fourth grades. As a result of this extension, 302.097 students have been supported through IYEP in 2018-2019 academic year. Consequently, 89% of the supported students successfully completed IYEP program and they could reach the expected academic levels in these courses.

In Turkey, vocational education and training (VET) high schools are negatively affected by achievement gap at maximum levels. To compensate this negative effect, '1000 Schools in Vocational Education and Training' project is started in October 2020 by the MoNE. The project covers the selected 1.000 schools and nearly 600.000 students in these schools. The schools are selected through pre-defined criteria such as high absenteeism and drop out-ratios, frequent discipline problems and lower academic achievement. Therefore, project aims to support students who are disadvantaged especially in terms of socioeconomic status and academic achievement. Similar to the global projects to support the disadvantaged students, 1000 Schools in Vocational Education and Training project use the multiple sources and channels to support these students. Within the scope of project, infrastructures of selected schools will be improved, specific education programs and social projects will be implemented to support the students' academic, general and social skills, and parents' of these students will supported through lifelong education. Consequently, it is expected to extent the recent improvements in VET system to all VET high schools.

Supporting of students who need special education is also another important component of educational projects. Meeting the educational needs of these students may need specialized solutions by teachers and schools. In Turkey, education of students with special needs is prioritized and a specific budget is prepared by government. This budget is used to enrich the educational opportunities of these students and support the families of these students. To enrich the educational opportunities, school infrastructures are improved, educational materials are developed, special education programs are revised. In the 2018-2019 academic year, while the 2.666 educational institutions support financially and the number of special education students participated to support programs was 438.570.

Preschool education aims to prepare students for primary education and the differences among students in preschool education enrolment become effective on students' long term achievement. Due to the limited access of socioeconomically disadvantaged students to preschool education, preschool education may become a source of inequality. In Turkey, projects to promote the access to preschool education have been implemented for years. These projects aims to ensure that all children enroll preschool education at least for one year. In this manner, students who will start primary school in the upcoming year and live in areas where school transition is difficult prioritized. Mobile classrooms, teachers and centers are provided to help these children in accessing preschool education. Additionally, summer preschool programs are prepared to support the access to preschool education in their own areas/villages. Common classrooms are also opened for children with 3, 4, and 5 years old to where preschool education is performed with students from diverse ages. In 2012-2015, a project was

conducted in collaboration with UNICEF which focus on children who have financial difficulties and could not access to preschool education. Within the scope of project, approximately 20.000 children could access to preschool education, and they were supported with new clothes, stationery, and cleaning supplies. Additionally, educational sets which are called ‘My Play Box’ including 31 different kinds of educational materials were prepared and delivered to families for the children who live in places where access to school is difficult. Consequently, the number of children who enrolled preschool education increased by 409%, from 320.038 to 1.629.720 between in 2002-2020. With the contribution of these projects, 71% of five years old children have participated to preschool education in 2019-2020 academic year.

School meals is important for both students` healthy nutrition and they have also economic benefits for students from the socioeconomically disadvantaged families. Globally, large scale projects such as World Food Programme (WFP) are performed to ensure that students can reach the healthy nutrition in schools with reduced costs or free. In Turkey, students who participate the support programs also get benefit from free school meals. Students who are transported to their schools have been benefiting from free school meals for a very long time. In the last two years, the number of students who have benefit from free school meals has increased remarkably. In recent year, the scope of this project has been extended to cover the students with special needs and who are transported to their schools.

Supporting the immigrant students and ensuring their access to education is important for promoting equality in education. In 2019, there are 3,7 million Syrian children who are in compulsory education period in Turkey. The Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES) has been conducting in order to meet the educational needs of immigrant students in Turkey. As part of the project, Turkish language courses were provided to 382.519 Syrian children and also Arabic language education to 4.923 children, early childhood education to 37.153 Turkish and Syrian children, supportive education to 18.658 children as well as transportation services to 81.300 children, stationery supports to 28.522 children. In addition, 413 school counselors were trained to provide guidance and counseling services to Syrian students. Within the scope of project, 127.921 children received psychosocial support, 1.201 cleaning products were provided at schools and 382 security personnel were trained to provide secure and clean learning environments at schools. Additionally, 55.732 course books and supportive educational materials were provided, equipment supports were provided to 878 preschool education institutions for Syrian students.

Addition to large-scaled projects as mentioned above, MoNE maintains services on the preparation and delivery of course books, school transportation and school hostels. Development of educational materials and ensuring their delivery to students are important for increasing quality of education. Since 2003, MoNE revises, publishes and delivers course books for free for students at the K-12 level. Thus, in 2019, total 153.804.515 course books were delivered for free to students in Turkey. MoNE also provides ‘mobile teaching’ for students who have difficulty in accessing their schools for different reasons. Therefore, students who live in areas with limited transportation opportunities or who have various disadvantages are provided transportation to their schools. In 2018-2019 academic year, a total of 1.324.960 students (including pre-school, primary, secondary, and special education schools) got benefit from transportation services, and 756.297 of these students also got benefit from free school meal services. Boarding schools are important to support students with their residence opportunities. The potential of these schools is especially important for students who are from lower socioeconomic background. In the 2019-2020 academic year, 328.141 students used the residences of 3065 boarding schools in Turkey.

One of the ways to support disadvantaged students is to support their families economically. The Conditional Education Support (ŞEY) is implemented based on the protocol between the Ministry of Family, Labor and Social Services and the MoNE in 2002. The aim of the project is to provide financial

support for families in need on the condition that families ensure that their children continue education. In fifteen years, ŞEY has become a major education and social policy and has been financially supported through government budget. Therefore, ŞEY has contributed to the increase in education enrollment ratios in fifteen years.

Monitoring the effect of these projects on educational outputs has a vital importance in data-based decision making process. In many countries, specific departments, units or institutions are responsible of monitoring the effectiveness of policy changes and projects. In this manner, MoNE has established Department of National Monitoring and Assessment (DNMA) in 2019. The aim of DNMA is to monitor and assess the effect of policy changes and projects based on data and share the results with stakeholders. In other words, DNMA is established to support MoNE with data-based evaluations and objective assessments. Therefore, MoNE can both conduct the projects to alleviate inequality in education and monitor the effect of these projects.

The study shows that MoNE has been conducting numerous large-scaled projects to alleviate the inequalities in education. These projects not only provide support to compensate the deficiencies in students` academic and social skills, but they also provide multiple opportunities for the development of educational stakeholders. Therefore, MoNE considers the educational equality as a major issue and proposes multiple solutions to the inequalities in education. Finally, the study suggests developing a new comprehensive project to increase parents` education which is seen to have an important influence on decreasing the inequality in education. In this manner, potentials and opportunities of higher education institutions can be used with the distance education solutions.

Key Words: *Inequality in education, socioeconomic status, achievement gap, education policy*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.711839

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 313-326

An Analysis of Dress up Games Played by Preschool Children on Smartphones**

Bayram ÖZER¹, Büşra KURT²

Makalenin Geliş Tarihi: 31.03.2020

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

The main aim of this research is to examine whether the dress-up games played by preschool children are appropriate for the age and development level of those children. For this purpose, the 5 top downloaded games in the market are reviewed and 22 academicians have formed the working group. Case study model was used in this study. For this purpose, first of all each frame of the games was recorded by taking a screenshot. Then these squares were examined with professional and in this context, five subject areas have been identified. Subject area defined as character analysis, visual elements, sound, development areas, and given messages. A graded scoring key has been developed for each of these subject areas. This grading key was graded by 22 academician and emergent result was analyzed. Spss program was used for the analysis of graduated scoring keys. When the results of the graded scoring keys applied in the study are analyzed, it is seen that the dressing games examined have positive and negative effects for preschool children. Certainly, it is not possible to limit these effects to completely positive or completely negative. But as a result of the study, it has been determined that there are some parts of dressing games that are not suitable for the age and development of preschool children. For this reason, it has been observed that games should be improved and reconstructed for preschool children. However, there are consensus and contradictions among the academics regarding the 5 subject areas examined. Therefore, increasing the detailed studies on the current subject can be suggested to the researchers.

Keywords: Virtual game, Preschool children, Smartphone, Dress up games, Game and education

INTRODUCTION

The pre-school period is the most critical years of human life, covering the age between 0-6 years. This period can be thought of as a body skeleton because the experiences of this period are the basis of children's lives. The beginning center of personality characteristics is the pre-school period. This period is also the starting point for children's sensory, cognitive and social development. The best experiences of every phase of the period ensures the best and most appropriate life in adulthood. (Ekici, 2010).

* This study was supported by Ondokuz Mayıs University with the project number PYO.EGF.1904.18.001.

** This study was produced from the master's thesis "An Investigation of the Dress Up Games Preschool Children Play with Smartphones".

¹ Doç. Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ozer.bayram@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4375-4104

² Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, busrakurt8139@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3049-043X

Özer, B. & Kurt B. (2020). An analysis of dress up games played by preschool children on smartphones. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 313-326. DOI: 10.7822/omuefd.711839

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 313-326.

The entire life of the child in the preschool period consists of the game. The child even thinks of his daily actions as a game. It should not be forgotten that children have high interest in different stimuli with in that period. For this reason, colorful and audible tools such as tablets, smartphones, computers which the pre-school children meet during the interaction with environment attract their attention pretty much. The addition of the game function with emerging technologies to these already engaging tools has enabled these vehicles to be the center of attention of preschool children. It is necessary to behave cautiously and consciously since it is not possible to keep away from the tools that attract the attention of children who are not fully aware of their wishes and needs and who need adults in many ways.

In parallel with the developments in information and communication technologies, virtual (digital) games that have begun to become increasingly widespread in the lives of people have brought about new discussions and different perspectives on our daily life. This situation, which is generally described as internet and technology addiction, is called online gaming addiction when it comes to virtual games. It is seen that this situation occurs more frequently especially for early childhood children. As a natural consequence of this situation, a giant gaming industry has been formed (Koç, 2017).

Many manufacturers are currently in the gaming industry to produce games that will appeal to children of all ages and all kinds. In this sense, it is seen that popular computer games have been replaced by tablets and smartphones in the last century (Turkish Statistical Institute [TÜİK], 2016). By using these tools, it is very important that children have the opportunity to play virtual games at any time. This period has an important place in the development of all kinds of stimuli in children's lives. The importance of the games they play with smartphones at any moment is due here.

There are many types of games that can be downloaded over the Internet to smartphones and tablets. When the number of downloads of the games is taken into account, it has been noticed that the most remarkable ones are the dress-up games among all games. The fact that these games are played by children makes the question of whether the content of the games is suitable for children. These games, which can be easily accessed by children, may have benefits to children, as well as those that contain threatening elements.

The lack of expert support in the production phase of virtual games and the failure to undergo any control before meeting the player meanwhile the easiness to reach these games on the Internet, and now the games being a significant item of economic profit make these games remarkable (Vahid, 2016). The fact that preschool children do not read and write makes them vulnerable to threats. At this point, parents are expected to have a great role and make the accurate guidance. It is hoped that this work will benefit the parents in this orientation process.

Preschool and virtual game

In the form of the United Nations Convention on Children's Rights, people between the ages of 0-18 years are referred to as children. "Preschool children" is a definition used for children between the ages of 2-6. In the preschool period, the child is in pursuit of winning daily life skills. The "imitation" of everything observed and determined by the adults or role model rule is the most prominent characteristic of this period. As days pass, children begin to explore the environment and the relationships with friends gain importance. Although they direct attention to various stimuli, children cannot keep their attention at a certain point for a long time. Preschool period is one of the periods when rapid developments occur in the lives of children. For this reason, even months have great importance in child development (Yavuzer, 2007).

In today's terms, preschool children have a wide range of tools to reach virtual games. Touch screen devices in the access of computers, laptops, tablets, phones, etc can be counted at this point. With these devices, children can play instructional games, as well as unconscious games may cause negative consequences. The internet is a network of communications that can exceed the boundaries of the world.

Pre-school children using smart devices with Internet access need to be monitored and examined while playing various games on the Internet. Because when used for useful purposes, the internet network will return to harm if this benefit is not controlled. At the same time, spending too much time on mobile devices or these devices themselves may cause to disrupt family relationships and make way for domestic unrest. (Sezgin & Tonguç, 2016). Technological tools should be approached with caution in this regard.

Computer and smart devices can also be used as a teaching tool and learning material before school. Mobile devices can be assessed just like computers for preschool children (Uşun, 2013). Many preschool mobile education software can be produced. What is significant at this point is that the pre-school mobile education software should have the quality to support all the developmental areas of children. (Özgüven et al, 2002).

Dress up games

Although playing video games is one of the most popular leisure activities among children and adolescents, in large-scale surveys investigating their acting habits, young men are high in number in the player population. While reports published by the gaming industry claim that the number of female players is growing, academic research indicates that the number of girls playing video games is less and will continue in this way. In addition, research reveals that most of the girls are likely to drop video games in early adolescence, where most men continue.

When "gender differences" in the games is also examined according to the preference of the game genre, the games that succeed in pulling the girls, even after the age of 12 are called pink games. These pink games are the games that include social game items such as cooking, dressing and makeup games and targeting girls. According to the social role theory, these pink games provide an opportunity for girls playing games to be identified with the game character. In pink games, it is assumed that gender depictions are intrinsic to the character of the game as part of individuals' self-concept. This description can be defined as a fashion model in the current case, feeling of being an important person in the game (Van Reijmersdal et al, 2013).

Mattel's Barbie fashion designer is a classic example of a successful pink game. The most familiar name of dress-up games was produced by Barbie Mattel in the 1970 and presented to the market. He has been subjected to many criticism since the game was presented. It has been known that Barbie came in for criticism on the subjects of formed from pure beauty and clearly representing femininity, having body measurements that a woman cannot have in normal standards, giving a cause for sexual desire and decreasing the value of a woman's figure into a meta. Thereupon Mattel has diversified Barbie's mostly criticized body type. But Barbie has never been a character who has physical characteristic defined negatively as a large or trapezoidal nose, a stained skin, a bucket of ears, a hairy body and a buckedtoothed. Barbie is never ugly but she is always beautiful. The question of "is it necessary for Barbie to be ugly?" to strengthen the current position of the woman in the community and glorify the woman is also needed to be debated. But this adventure, which started with Barbie, has helped to symbolize many cartoon heroes and different characters, and these characters have been replaced in dress-up games today (Tatar, 2016).

As it is seen, dress-up games without a very old history are one of the most popular pink games today. Having the most downloaded game feature on the Internet by children has made these games the subject of the work. Below are detailed review of 5 different dress-up games that have been downloaded over ten million. The visuals of each frame of the games and descriptions of these visuals are included.

The Current Study

This study was planned to determine whether the most downloaded dress-up games for smartphones are appropriate for the age and development of preschool children. In this context, the sub-objectives of the research are:

1. Study the suitability of dress up games for preschoolers age and development (cognitive field, psychomotor area, social-emotional area and self-care skills).
2. Examine the suitability of dressing games for preschool children in terms of visual elements.
3. Examine the characteristics of characters in dressing games.
4. Examine the developmental aspects of the music playing in the background of dressing games.
5. Examine messages given in garment games.

METHOD

Research Model

The study is a qualitative study and the case analysis is used as a method. This method has been chosen in order to investigate in-depth analysis of the dress-up games in which preschool children play most with smartphones and to analyze both the analysis process and a valid case study by collecting comprehensive and systematic information.

Participation

In the study, academicians were identified as the study group. Largest universities located in seven geographical regions of Turkey for the selection of scholars is preferred. Universities have been determined as long as they have instructors in the education faculties preschool education department, classroom teaching department, education program and teaching department, psychological counseling and guidance department and communication faculties, new media and communication department and radio television and cinema departments. Graded scoring keys prepared by communicating with these academicians were sent and their opinions about the research were obtained. The number of academicians who are graded scoring keys is as follows; 5 from the southeastern region, 6 from the south-east region, 3 from the central Anatolia, 4 from the marmara region, 2 from the eastern Anatolia, 1 from the Mediterranean region and 1 from the Aegean region and 22 from the Aegean region.

Instruments

In the study, 5 different grading keys have been developed to be applied to 22 academicians specialized in their field. A graded scoring key is a scoring tool that lists the criteria (dimensions to be measured) for each study and shows what to do in the study (Kutlu & Aslanoğlu, 2003).

When developing the keys, firstly the existing documents were examined. Many sources such as books, journals, published and unpublished theses, articles and sites on the internet have been examined. Each stage of five different games, which were downloaded over million from garment games, were examined separately and each frame of the games was analyzed. A subject from the department of new media and communication design in the Faculty of Communication at the University of Nineteen May and 5 subject areas of the graded scoring keys were determined. These subject areas are areas of development, visual elements, character analysis, play music and messages. The graded scoring keys for each subject area are created with experts in the subject areas. For this purpose, the areas of development are examined with the preschoolers and guidance counselors for the graded scoring key, the visual elements for the visual scoring key with the painting teacher, the character analysis for the scoring key with the body language expert and the hearing impaired, with the music teacher for the examination of the score of the music, The communication faculty was interviewed with new media communication design teachers. As a result, graded scoring keys with grades 1 to 10 of 10 items emerged

in 5 subject areas. Finally, the substances were examined and submitted to the approval of the relevant field experts for expert confirmation. As a result of the investigations, necessary adjustments have been made on the items and finalized.

For the pilot application of graded scoring keys, 2 preschool teachers, 2 art teachers, 2 music teachers, 2 body language experts and 2 mentors were applied. The consistency between the findings obtained was found to be sufficient. In this process, the validity and reliability of the graded scoring keys were determined and found suitable for the study.

In order to provide validity and reliability in this research, the subject studied was examined as a whole and additional techniques such as participant confirmation, peer confirmation, expert review were used to validate the obtained data. During the study, impartiality was tried to be preserved and the data were kept meticulously. The pilot scoring was applied to 10 different subject area experts. As a result of this study, the consistency between the questionnaires was found to be high.

Data Collection

Data collection was started in February 2018. For this purpose, 57 academicians working in education and communication faculties of 19 universities from seven geographical regions were sent graded scoring keys via e-mail. At least one person from each region and in total 22 academicians were contacted and the graded scoring keys were applied. The data were collected by the researcher. Confidentiality is based on at the stages of data collection and storage.

Data Analysis

In this study, which is planned to reach the data by using graded scoring keys and expert evaluations, the content analysis technique was used to analyze the data. The results are expressed in this way. As Yıldırım and Şimşek stated in their studies, in order to provide clarity and simplicity with the analysis, results obtained in qualitative resources can be indicated quantitatively. Therefore the graded scoring keys results were expressed in this way. For this reason, these techniques were used in the study to examine and analyze the games closely. The results of the graded scoring keys applied to 22 academicians to clarify the findings were evaluated with SPSS program and expressed in quantitative data.

Trustworthiness of the Study

In qualitative research, the validity measurement tool is the correct measurement of the phenomenon that it aims to measure. While obtaining the results of the research, the adequacy of revealing the reality of the situation studied and the adaptation of the obtained results to similar situations are related to validity. Reliability is the repetition of the research results and whether other researchers can achieve the same results using the same data (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this research, the subject studied was examined as a whole to ensure validity and reliability. Additional techniques such as participant confirmation, colleague confirmation and expert review were used to confirm the data obtained. Each stage of the questionnaire was continued with expert opinions. A large number of reliable domestic and foreign sources were used to clarify the issue. Neutrality tried to be maintained during the study and the data obtained has been carefully stored. The questionnaires were applied to 5 different subject area of experts and a pilot study was conducted. As Yıldırım and Şimşek (2008) stated in their work, the findings obtained in qualitative studies can be stated in quantitative terms to provide clarity and convenience to the analysis. Therefore, graded scoring key results were evaluated with the spss program. As a result of this study, the consistency between surveys was found high.

Ethics Committee Permit Information

In this study all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and

Publication Ethics Directive" were followed.

Name of the Board Performing Ethical Evaluation: Ondokuz Mayıs University Social and Humanity Sciences Ethics Committee

Date of Ethical Evaluation Decision: 29.11.2017

Ethical Assessment Document Number: 2017/226-271

FINDINGS

The findings of the grade scoring key for the suitability of the dressing games for preschool children age and areas of development are given in Table 1.

Table 1.

Area of Development Review Key Table

Area of Development Review Key Table		X
1	Dressing games contribute to the cognitive development of children as they consist of different stimuli.	5.90
2	Dress up games allow children to recognize and focus on the situation that needs attention.	6.45
3	Develops achievement such as matching, comparison and grouping.	7.13
4	Dress up games allow children to recognize symbols.	7.45
5	It allows children to learn the part-whole relationship.	7.40
6	Improves the ability to read visual materials.	6.77
7	Allows children to develop writing awareness.	5.45
8	Dress-up games improve hand-eye coordination of children.	6.22
9	Dress up games help children acquire basic dressing skills.	5.13
10	Dress up games allow children to motivate themselves to complete a task.	5.81

When Table 1 is examined, it is seen that 4th and 5th items get the highest score. Accordingly, it can be said that dressing-up games allow children recognise the symbols and teach them to establish a part-whole relation. Also, there is consensus in Articles 3, 6 and 8; It can be said that garment dressing games contribute to the cognitive skills of children and improve their attention while contributing to hand eye coordination. Besides, it is seen that these games provide literacy awareness in children, improve hand-eye coordination and give them the ability to finish the job. However, it is seen that dressing games do not contribute to the children's basic dressing skills.

The examination findings of the dress up games for preschool children in terms of visual elements are shown in Table 2.

Table 2.

Visual Elements Review Key Table

Visual Elements Review Key Table		X
1	The use of pink and purple in dress up games keeps children's attention in the game for a long time.	5.45
2	Only five colors are used to keep children's attention alive.	4.90
3	Although yellow is a distracting color, it does not tire children's eyes in terms of the places it is used in the game.	5.59
4	The use of purple in the game does not have a purpose to reveal negative feelings of children such as authority, position and fame in childhood.	5.72
5	Each change made to the character coming with a magical touch contributes to the development of children's imagination.	4.68
6	The presence of different concepts of character in dress up games supports children's creativity.	5.04
7	The use of precious stones in jewelry used in games does not create negative emotions (such as inaccessibility) for children.	6.90

8	The use of blue and green in places in the game gives children calmness.	5.36
9	In the games, the character's use of hair care tools in the hair selection section allows children to recognize the tools used in.	5.63
10	Dress up games are suitable for preschool period in terms of visual elements.	5.81

When Table 2 is examined, it is seen that the highest scores in the evaluation of the visual elements of the dress up games by the experts are in the 7th article. From this point of view, it can be said that there is a consensus that dress up games have negative effects in terms of luxury on children. According to the 5th item with the lowest score, there are ideas that the magic elements used in games do not support children's imagination. In general, it can be said that the scoring is moderate in the key to the visual elements.

The examination findings of the dress up games for preschool children in terms of character analysis are shown in Table 3.

Table 3.

Character Analysis Review Key Table

	Character Analysis Review Key Table	X
1	In this type of games, unchanging hair and eye color of the character does not create a constant perception of beauty in children.	3.40
2	The body size of the character in the dress up games are realistic.	2.50
3	The smooth face of the characters does not make the children feel bad.	8.09
4	The fact that the body size of the characters are too smooth to be true does not cause problems for children with weight problems.	2.90
5	Characters' clothes are the clothes that children see in daily life.	3.00
6	The fact that all the shoes of the characters have heels and the characters' standing on the finger tip seven when they don't wear shoes does not serve as a negative model for children.	8.77
7	The character's body postures and the body language caused by it.	5.90
8	It is a positive situation for children that the character comes dressed in the beginning of the game.	6.95
9	The absence of short hair in the hairstyles for the character in such games may awaken the idea that long hair is beautiful for children.	7.54
10	Adding an eye mask to the character in Barbie magical fashion dress up game does not cause any confusion in the children's minds.	6.36

According to the data in Table 3, dressing games constitute a constant perception of beauty in preschool children. In addition, the fact that the body size of the characters in the game is not real and the characters' skin is too smooth or overweight characters do not exist in the game can cause players feel unwell about themselves. The inappropriateness of the clothes for daily life in the games and the character's standing at the fingertips can be a bad example for children. It can be said that there is a consensus that the characters' postures contain sexual messages.

The results of the graded scoring key to examine the effects of music playing in dress up games for preschool children are shown in Table 4.

Table 4.

Game Music Review Key Table

	Game Music Review Key Table	X
1	The explanation of the games by an external voice at the beginning of the games facilitates the adaptation of children to the game.	5.90
2	Magic sounds added to the game excite and happy.	6.60
3	The music used in the games is suitable for preschool children.	5.60

4	Choosing up beat musiz in the dress up games make it easy for children to adapt to the game.	7.09
5	The use of different music in different parts of the games is useful for attention gather attention.	7.09
6	The continuation of the external sounds in the games during the game makes the children feel safe.	5.40
7	The new arrangements made to the character make the children happy by congratulating the player with the external voice or applause.	7.04
8	The outer sound used in dressing games has intonation and accents suitable for preschool children.	6.18
9	Playing the same up beat music at the beginning and end of the games does not give children the feeling of starting the game continuously.	5.81
10	Music in the games supports children's ear education.	5.00

When Table 4 is examined, it is seen that expert scores are high in the 4th, 5th and 7th items in the game music key. From this point of view, it is seen that the music in the dress up games attract the attention of the children at one point and enable the children to adapt to the game. Besides, it can be told that it is a favourable situation for preschool children to be supported with applause when they succeed. In general, it is seen that expert opinions are not clearly differentiated as low or high in terms of game musics.

The findings of the graded scoring key examining the messages given in the dress up games are given in Table 5.

Table 5.

Games Messages Review Key Table

Games Messages Review Key Table		X
1	Dress up games are not a game that encourages children to become princess by isolating them from normal life.	7.04
2	Dress up games include correct judgements about the concept of beauty for children.	2.81
3	Dress up games do not create a positive perception of the makeup of children at an early age.	7.90
4	The games are not intended to accustom children to the normality of wearing high heels and graceful movement at their fingertips.	8.00
5	Some games contain magic and magic concepts and shapes that support children's imagination.	4.54
6	The characters not speaking at all in the games and then appearing on the stage creates a positive female figure for children.	2.68
7	Dress up games support children's gaining respect for differences.	3.95
8	The similarity of dresses, hair style sand shoes in the games does not cause children to be monotype.	7.72
9	Although the body size of the characters are not suitable for real life, children are aware of this and there is no negative situation.	8.36
10	The fact that there are not many objects in the games similar to real life enriches children's imagination.	2.95

When Table 5 is examined, it is seen that the scores made are higher in the 4th and 9th items and lower in the 2nd and 6th items. It can be said that dress up games lead children to become princesses. At the same time, it was stated by the experts that the games contain the wrong judgments about beauty and makeup, that the characters dress up and dress up without any speech and that they can create a false perception of women in children, that the body sizes of the characters are inconvenient for children and that these games do not contribute much to the children's imagination.

As a result of the scoring performed by the experts, it can be said that the suitability of dressing games for preschool children is controversial.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Dressing games are especially popular among preschool children. It is not possible to clearly determine the positive and negative effects of dress-up games on children in this period. For this reason, it is aimed to examine the games with the academicians who are experts in the field of research in detail and to create a general framework about the games and their effects. At this point, the results obtained from the research are discussed in sub-headings.

Age and Development

In the study, it was determined that there is a common view on garment dressing games that they contribute to the cognitive development of pre-school children, improve the irattention and provide literacy awareness. In the field of psychomotor development, children develop hand-eye coordination; in the social-emotional domain, there are some observations that children have the ability to finish the work they have started. Participants were not able to establish a high relation with clothing dressing games and gaining basic dressing skills. Bayeck's (2016) study with African students showed that learning was possible through video games. It was stated that learning would be achieved with factors such as peer support, interest, common purpose and academic orientation. Özgüven et al. (2002) stated that what is important in preschool mobile educational soft ware is that they should be supportive in all developmental areas of children. As seen in the five garment dressing games examined, it is seen that these positive effects of these games on cognitive, psychomoric and self-care development areas of children overlap. It can be said that clothing dressing games, which are frequently played by children in preschool period, will contribute to the development areas and support the development when planned correctly.

Visual Elements

It was seen that there was disagreement between the participants in this sub-purpose where the garment dressing games were examined for the pre-school children in terms of visual elements. Especially, it is seen that there are high scores in the game that precious jewelry used in games can create a feeling of inaccessibility for children. Alici (2014), in the study of cartoons made such inferences that main charactersevokeadmiration for secondary characters and giveen couragement to them by using latest fashioned technological objects, cars and houses, it is demonstrated as if a magical world's door was opened when ever they buy a valuable object and they direct people's attention to having personal statue, creating difference among others and seeking for innovation in accordance with the consumer society. These inferencess upport the results of the study in this aspect. This case has been observed especially in the games of 'Barbie Magical Fashion Dress' and 'Star Girl'.

It is seen that pink color is used in almost every game in this sub-purpose where the colors in the games are examined. Bayraktar (2018), the use of pink color in the game, and "Covet Fashion: dress up" in the game, such as the use of products carrying the products to reach users from the sales points as well as a certain fashion sense and lifestyle is effective in imposing. A similar situation is seen in Barbie's magical fashion dressing and Star girl games. Bayraktar (2018) stated that the richness of the narration of transmedian expression allows for different forms of expression, and that these forms of expression may be written, orally, and imaged. In this study, it can be said that transmedian expression is dominant in written and visual.

Character Analysis

In the study, it is seen that the position of the main character in the garment dressing games and the body language containing the sexual messages and standing at the fingertips will be a bad example for the children. According to this, it is understood that the character traits in the games are not suitable for preschool children. The most striking criticism made by Tatar (2016) is the fact that the feminist point

of view is justified by the fact that Barbie only expresses beauty and femininity, has improbable body proportions, arouses sexual desire, and reduces the woman to a commodity. The rightness of these criticism has emerged thanks to this study.

It is understood that dressing games create a constant sense of beauty in childhood. The characters taking part in the games non-realistic body sizes and having a smooth skin or non-existence of overweight characters will cause players to feel unwell. This finding confirms that Barbie's perception of beauty in the work of Tatar (2016) will create negative emotions in children.

It is found that the clothes in the garment games are not suitable for daily life. This finding seems to coincide with the fact that the clothing dressing in the article by Reijmersdal et al (2013) coincides with the desire of children to become an important person in the game and to be a fashion model in the present case. In her study, Dina (2017) examines whether there is a relationship between negative behavior and playing video games and it is stated that video games can affect and change the behavior of a child. As the character characteristics of the dressing games are not suitable for the preschoolers, it is necessary to re-examine the games in order not to negatively affect the children. In the same direction, in his research, Bayraktar (2018) has stated that through the interactive feature of transmedia applications in Barbie applications thanks to quality of interactivity, a number of games existing on many web pages give participants the opportunity to develop and apply their own fashion pleasure. This situation supports this sub-goal of the study.

With in the concept of this study, all of the characters taking part in five garment dressing games have similar body sizes. Participants agree that this situation creates a certain perception of beauty in children. Similarly, Worobey & Worobey (2013) stated that all children who are 3-5 years of age in their study have all the same characteristics as their weak weight, average weight and fat weight. The positive characteristics of the weak and mostly average weight of Barbie for the preschool children say that the characters in this kind of games in the schema they have created in the show shows how important.

Games Songs

It is seen that the songs in the background of the dressing games are examined by the participants and the songs are in consensus that the songs are suitable for the preschool children. Especially in prom quenn and wedding spa salon games, more stable songs were selected in accordance with the flow of the game; Star Girl and Barbie have chosen more moving songs in Magical Fashion Dress Up. At the same time, in the game of Barbie magical fashion, the song that was playing at the beginning of the game was played again at the end of the game and it was seen that it was a scam to keep the children constantly in play. In the Covet fashion game, which is closer to the real world than the other games, a non-verbal song was played with the instruments and the reality of the game was tried to be increased. All this can be said to be to keep the actors more in-game and to let them relax spiritually.

Game's messages

In the research, it is seen that dressing games directed children to become princesses. It is possible to say that there is a compromise by the participants that the wrong judgments about beauty and makeup cause the perception of perfect beauty. In İnceoğlu and Arnas (2017), it is seen that preschool children use Barbie as a means of identification with the aim of becoming a princess. This situation coincides with the results of the study.

Tatar (2016) says that Barbie does not need to be ugly in order to strengthen her existing position in the society and to exalt the woman; however, she is composed of pure beauty and obviously represents femininity. Because Barbie is never ugly, she is always beautiful. The findings of this point support Tatar's (2016) views. İçke (2013), Barbie and derivative games for girls to beautify and consume their children say that encourages. At the same time, the study, which stated that Barbie doll should be seen

as an unrealistic representation of the female body that should remain in an imaginary world, supports the findings of this study.

It can be seen that the main characters can dress up and get dressed without talking and create a wrong woman diagram in children. In her study, Uşun (2013) states that computers and smart devices can be used as a teaching tool and learning material in preschool. According to this, it can be said that this situation may cause false learning in children. This situation which is dangerous for children should not be ignored. At the same time, Kılıcı (2009) stated in his study that the child with such formations internalized the gender roles and was also affected and adapted to the "adult child" model. In this study, İçke (2013) also supports the conclusion that Barbie is often described as a model, style icon or young woman, or career woman, mother or housewife.

As a result of the research, it is seen that the participation of concepts such as magic in the content of garment games does not support the imagination of children. In his study, İnceoğlu and Arnas (2017) stated that fantastic events and cases have harmful and destructive effects on preschool children. Especially the characters who are loved and described as superheroes, as in the magical fashion dressing game Barbie show that the flying horse and the wings have the power to kill this power in children's games and swallow one of them in one bite and have a firepower. This situation supports the results of this research.

When we look at the results of the graded scoring keys in general, it is seen that the garment dressing games examined have positive and negative effects for the children of preschool period. It is not possible to limit these effects to completely positive or completely negative. At this point, it is understood that games have positive effects on children's development areas. In addition to their contribution to their psychomotor and cognitive development, it can be said that, in the social emotional field, İnceoğlu and Arnas (2017) can contribute to their emotional satisfaction by experiencing the fact that children can play a role in preparing for different roles and the role of Barbie in their dreams. However, it is seen that the negative effects of children are seen when the characters, characters and visual elements of the same games are examined. Because preschool children who cannot reach the distinction between the real and the imaginary yet can be said to enter into situations that can harm themselves in order to fulfill their desire to have the luxury life in these games or their ideal (!) body forms, such as having the real and unrealistic conditions and features. (İnceoğlu & Arnas, 2017).

It is seen that preschool children have a blank sheet and that the game is their most basic job, and that the game is very high with smart phones and the games are the games with the highest download rate. Therefore, the negative effects in these games should not be ignored.

REFERENCES

- Alıcı, B. (2014). *Animasyon filmlerin çocukların tüketim algısına etkisi: robotlar, Barbie moda masalı, Cedric ve Winx club animasyon filmleri incelemesi*. Yüksekisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Bayeck, R. (2016). Exploring African student video game play: A connected learning theory perspective. *The Journal of Pan African Studies*, 9(1), 10-34.
- Bayraktar, S. (2018). Moda sektöründe transmedya hikâye anlatımı: Barbie bebek transmedya uygulamaları örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 325-350.
- Bilgi ve Teknolojileri Haberleşme Kurumu (2013). *Index sektör raporu*. Erişim adresi: <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/slug/2013-faaliyet-raporu.pdf>
- Dina, A. & Hackley, C. (2016). Video games and young children's evolving sense of identity: A qualitative study. *Young Consumers*, 17(2), 10-21.
- Ekici, T. (2010). Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 159-182.

- İçke, S. (2013). *Representation of gender in contemporary toy design: an analysis of barbie doll*. Yüksek lisans Tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.
- İdeal vücut ölçüleri nasıl belirlenir? (2015, 18 Ağustos). Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/kelebek/ideal-vucut-olculeri-nasil-belirlenir?>
- İnceoğlu, S. & Arnas, Y. (2017). Barbie kültürünün toplumsal cinsiyet bağlamında çocuk oyunlarına yansımaları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2458-9489
- Kılıcı, Ş. (2009). *Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: barbie, bratz ve winx club*. Yüksek lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Koç, P. (2017). *Ana akım medyanın internet haber sitelerinde çevrimiçi oyunlara yönelik bağımlılık temsili*. Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö. & Aslanoğlu, A. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(36), 1-2.
- Özguven, E., Can, G., Yeşilyaprak, B., Yıldırım, İ., Türküm, S., Ceyhan, E. & Ceyhan, A. (2002). *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sezgin, E. & Tonguç, G. (2016). Okul öncesi eğitimde mobil teknolojilerin kullanılmasına yönelik örnek bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(34), 2146-9199.
- Tatar, D. (2016). Modernleşmeden postmodernleşmeye Barbie. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1), 167-192.
- Turkish Statistical Institute [TÜİK]. (2016). *Digital game industry report*. Ankara.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Vahid, E. (2016). İOS, android ve kullanıcılar ve ajanslar ve markalar. *Madreport dergisi*, 70(3), 12-15.
- Van Reijmersdal, E. Jansz, J. Peters, O. & Van Noort, G. (2013). Why girls go pink: game character identification and game-players motivations. *In Computers in Human Behavior*, 29(6), 2640-2649.
- Worobey, J. & Worobey, H. (2013). Body-size stigmatization by preschool girls: in a doll's world, it is good to be "Barbie". *An International Journal Of Research*, 11(4), 171-174.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okulöncesi Dönem Çocukların Akıllı Telefonlar ile Oynadıkları Giysi Giydirme Oyunları Üzerine Bir İnceleme

Genişletilmiş Özet:

Geçmişten günümüze dijital medyada meydana gelen değişikliklere paralel olarak çocukların oyun, spor ve serbest zaman etkinliklerinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Artık video oyunları oynamak, çocuklar ve ergenler arasında en popüler serbest zaman aktivitelerinden birisidir. Oyunculuk alışkanlıklarını araştıran raporlarda (TUİK, 2016), video oyunları ile oynayan nüfusun genç erkeklerde yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da kızların erkeklere kıyasla daha az video oyunu oynadığı ve oynayan kesimin genellikle erken ergenlik döneminin başlarında video oyunlarını bırakma ihtimalinin yüksek olduğu ifade edilmekle beraber yine de genel popülasyon içerisinde kızların video oyunlarına olan ilgisi azımsanmayacak düzeydedir (Bayeck, 2016).

Oyunculuk alışkanlıkları için ifade edilen bu cinsiyet farklılaşması video oyun tercihlerinde de görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde kızları çekmekte başarılı olan oyunların 12 yaşından sonra bile pembe oyunlar olarak adlandırılan oyunlar olduğu görülmektedir (Worobey & Worobey, 2013; Tatar, 2016). Bu pembe oyunlar, yemek pişirme, giyinme ve makyaj oyunları gibi sosyal oyun öğeleri içeren ve çoğunlukla kızları hedef alan oyunlardır. Sosyal rol teorisine göre bu pembe oyunlar, oyun oynayan kızların oyun karakteri ile özdeşleşmesi ve oyun karakterinin bir tür rol model olarak görülmesine ortam sağlamaktadır (İnceoğlu & Arnas, 2017). Dahası bu pembe oyunlarda, cinsiyet tasvirlerinin bireylerin benlik kavramlarının bir parçası olarak oyun karakterlerini içselleştirdiği belirtilmektedir. Bu tanımlama, oyunda önemli bir kişi olma hissi ve bir moda modelini ifade etmektedir (Van Reijmersdal vd, 2013).

Mattel'in Barbie Moda Tasarımcısı başarılı pembe oyunların en klasik örneğidir. Giysi giydirme oyunlarının en bilindik ismi olan Barbie, Mattel tarafından 1970'lerde üretilmiş ve pazara sunulmuştur. Fakat sunulduğu andan itibaren pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Barbie'nin saf güzellikten oluşması ve bariz bir şekilde kadınsılığı temsil etmesi, normal standartlarda bir kadının sahip olamayacağı vücut ölçülerinin olması, cinsel istek barındırması ve kadın figürünü bir metaya indirmesi gibi konularda pek çok eleştiri alan Mattel, Barbie'nin en çok eleştirilen özelliği olan vücut şeklidne çeşitliliğe gitmiştir. Ama Barbie, asla büyük ya da yamuk bir burun, lekeli bir cilt, kepçe diye nitelendirilecek şekilde kulaklar, tüy içerisinde, dişlek gibi fiziksel olarak olumsuz nitelendirilebilecek özellikleri olan bir karakter olmamıştır. Barbie, hiçbir zaman çirkin değil, hep güzeldir. Kadının toplum içerisindeki mevcut yerini güçlendirmesi ve kadını yüceltmesi için "Barbie'nin çirkin mi olması gereklidir?" sorusu ise, ayrıca tartışılmaya muhtaçtır. Ama Barbie ile başlayan bu serüven pek çok çizgi film kahramanı ve farklı karakterlerin de sembolleştirilmesini sağlamış ve bu karakterler günümüzde giysi giydirme oyunları içerisinde yerini almıştır (Tatar, 2016).

Görüldüğü üzere çok eski bir geçmişi olmayan giysi giydirme oyunları, günümüzde popülerliğini koruyan pembe oyunlardan birisidir. Çocuklar tarafından internette en çok indirilen dijital oyunlardan birisi olan giysi giydirme oyunları, özellikle hitap ettiği küçük yaş grubu için potansiyel riskler taşıması sebebiyle çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir (Sezgin & Tonguç, 2016; Koç, 2017). Bu kapsamda mevcut çalışma, akıllı telefonlara en çok indirilen giysi giydirme oyunlarının, en çok oynadığı popülasyon olan okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişimlerine uygunluğunun incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma deseninde durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Okulöncesi dönem çocukların akıllı telefonlar ile oynadıkları giysi giydirme oyunlarının derinlemesine incelenebilmesi, kapsamlı ve sistematik bilgi toplanabilmesi ve karşılaştırma yapılarak hem analiz süreci hem de geçerli bir durum çalışması ortaya çıkarılması için çalışmada bu yöntem seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada çalışma grubu olarak 22 akademisyen belirlenmiştir. Akademisyenlerin belirlenmesi sürecinde coğrafi ve kültürel farklılığı sağlayabilmek amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan ve hitap ettiği kitle ve istihdamını sağladığı personel bağlamında büyüklüğü kanıtlanmış üniversiteler tercih edilmiştir.

Belirlenen 22 akademisyene uygulanmak üzere 5 farklı dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı, her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleme ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Kutlu ve Aslanoğlu, 2003). Giysi giydirme oyunları için belirlenen boyutlarda listeleme ve puanlama yapabilmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarları ile verilerin toplanmasına Şubat 2018 tarihinde başlanmıştır. Bu amaçla farklı coğrafi bölgelerden 19 üniversitenin eğitim ve iletişim fakültesinde görev yapmakta olan 57 akademisyene mail aracılığıyla ulaşılarak dereceli puanlama anahtarları paylaşılmıştır. Farklı bölgelerden en az bir kişi olarak kaydıyla toplamda 22 akademisyene ulaşılarak görüşmeler sağlanmış ve dereceli puanlama anahtarları uygulanmıştır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından hem yüzyüze hem de farklı iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve saklanması aşamalarında gizlilik esas alınmıştır.

Dereceli puanlama anahtarları temelinde uzman değerlendirmelerine ulaşılması planlanan bu çalışmada, verilerin çözümlenmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) belirttiği üzere nitel çalışmalarda elde edilen bulgular analize açıklık ve kolaylık sağlamak için nicel ifadelerle belirtilebileceği için dereceli puanlama anahtarı sonuçları sayısal olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla çalışmada oyunların yakından incelenmesi ve analizinin yapılabilmesi için nitel veriler nicel ifadeler kullanılarak belirtilmiştir. Bu amaçla bulgulara açıklık getirmek için 22 akademisyene uygulanan dereceli puanlama anahtarları SPSS programı ile değerlendirilerek nicel verilerle ifade edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, incelenen giysi giydirme oyunlarının okulöncesi dönem çocukları için olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Oyunların çocukların psikomotor ve bilişsel gelişimleri ile birlikte özellikle sosyal duygusal alanlarına olumlu etkileri olduğu görülmüştür. İnceoğlu ve Arnas (2017)'in çocukların farklı rollere hazırlanabilmesi ve hayallerindeki Barbie rolünü oyunlar aracılığıyla yaşama fırsatının olması ve aslında olamayacak bir rolü yaşayarak duygusal doyumlarına katkı sağlayabilmesi çalışmanın bulgularına paraleldir. Fakat aynı oyunların içerdiği mesajlar, karakter özellikleri ve görsel unsurları incelendiğinde çocuklarda olumsuz etkilerinin yaygın olduğu görülmektedir. Bu noktada henüz gerçek ile hayali olanın ayırımına tam olarak varamayan okulöncesi dönem çocuklar için bu durum önem arz etmektedir (İnceoğlu ve Arnas, 2017; İçke, 2013; Kılıcı, 2009). Okulöncesi dönem çocuklar için oyunun önemi, bu oyunların akıllı telefonlar ile oynanma oranlarının oldukça yüksek olması ve incelenen oyunların indirme oranlarının fazlalığı düşünüldüğünde bu oyunlarda yer alan olumsuz etkilerin göz ardı edilememesi gerektiği söylenebilir. Okulöncesi dönem çocukları hem görsel hem de işitsel anlamda cezbeden giysi giydirme oyunların görüldüğü kadar masum ve tatlı olmadığı; bu oyunların herhangi bir denetime ya da elemeye maruz kalmadan doğrudan internet ortamında yayıldığı için kritik ve tehlikeli bir konumda olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışma ışığında giysi giydirme oyunlarının yeniden ele alınarak içeriğinde bulunan zararlı unsurlardan arındırıldıktan sonra daha eğitsel bir boyut kazanmış halde kontrollü olarak oyun havuzunda yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal oyun, Okulöncesi dönem, Akıllı telefon, Giysi giydirme, Oyun ve eğitim.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.774137

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 327-342

Şemalarla Matematik Problemi Çözme: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yürütülen Şema Temelli Öğretim Araştırmalarının İncelenmesi

Ufuk ÖZKUBAT ¹, Alpaslan KARABULUT ² İrem AKÇAYIR ³

Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik matematik problemi çözme müdahaleleri içeren çalışmaların incelenmesi, bu öğrencilere destek sağlayacak uygulamaların belirlenmesi için önemli görülmektedir. Matematik problemi çözme, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanan temel müdahale alanlarından biridir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemleri çözme performanslarının geliştirilmesinde farklı müdahaleler kullanılmaktadır. Bu müdahalelerden biri de şema temelli öğretimdir. Şema temelli öğretimde, problem türlerine uygun olarak geliştirilmiş şemalar kullanılmaktadır. Şemalar, problem içerisinde yer alan ilişkileri anlamlandırmak için kullanılan, soyut olan problemi yarı somut ya da somut bir şekle dönüştürmek için kullanılan araçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu araçlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problemi çözerken problemde geçen bilgiyi görselleştirme, verilenleri ve istenenleri organize etme amacıyla kullanılmaktadır. Şema temelli öğretim stratejisinin kullanılması, öğrencilerin şemalara nasıl yerleştirilmesi gerektiğini ve problemleri çözerken doğru işlemi nasıl seçmesi gerektiğini anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanan şema temelli matematik problem çözme müdahalelerinin derlenmesi, betimsel olarak bu araştırmaların özelliklerinin listelenmesi ve meta analiz yoluyla müdahalenin etkililiğine ilişkin bulguları birleştirerek, bu müdahalelerin etkililiği hakkında bir sonuca ulaşılmasıdır. Bu doğrultuda, elektronik veri tabanları, dergi indeksleri ve araştırma referansları temel alınarak kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada makalelerin dahil edilmesine ilişkin bazı temel seçim ölçütleri doğrultusunda toplam 6 makale incelenmiştir. Araştırmaların; betimsel analizi yapılarak özellikleri ortaya konulmuş ve meta analizleri yapılarak örtüşmeyen veri yüzdesi yöntemiyle de etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırma bulguları ilgili alanyazın ve teorik görüşler çerçevesinde tartışılmış, alanda çalışan araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, ufukozkubat@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9626-5112>

² Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, karabulut_a@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-5109>

³ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, iremakcayir@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-405X>

Özkubat, U., Karabulut, A., & Akçayır, İ. (2020). Şemalarla matematik problemi çözme: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülen şema temelli öğretim araştırmalarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 327-342. DOI: 10.7822/omuefd.774137

Anahtar Sözcükler: Şema temelli öğretim, Öğrenme güçlüğü, Matematik problemi çözme, Betimsel analiz, Meta analiz.

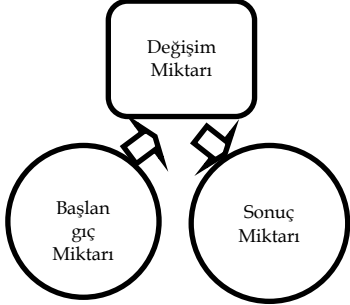
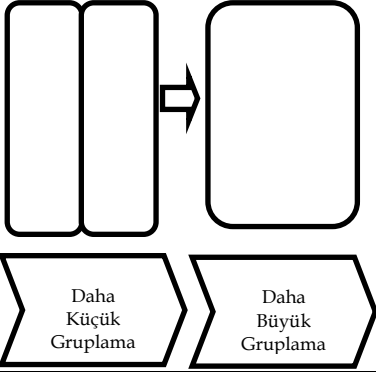
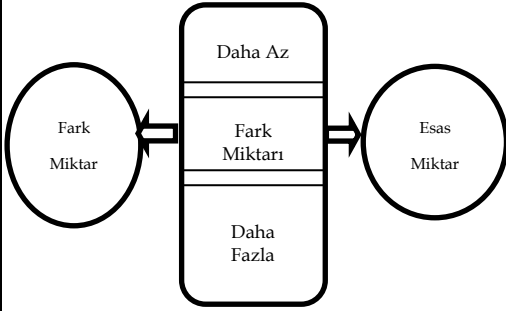
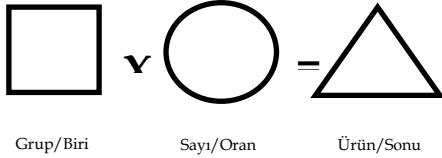
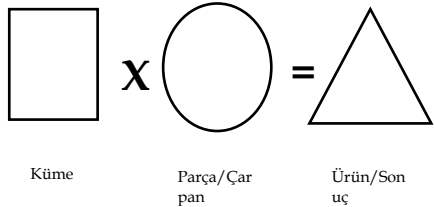
GİRİŞ

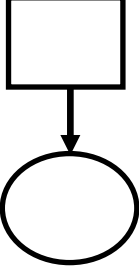
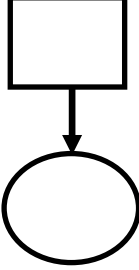
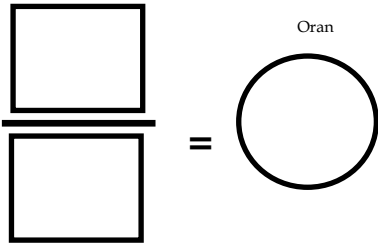
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar temel problem alanlarından biri olarak ele alınmaktadır (Miller ve Mercer, 1997). Bu alanda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayıları yazmada, temel işlemleri yapmada güçlük yaşadıkları, işlemsel süreçleri ve detayları hatırlama, işlemleri uygun adımlarda yapma, geçmişte öğrendiklerini hatırlama, tahtadan veya kitaptan defterine yazı geçirme, deftere işlemleri yaparken defterdeki yerini kaybetme gibi sorunlar yaşadıkları ve matematik dili veya terimleri hakkındaki bilgi yetersizlikleri olduğu belirtilmektedir (Bryant, Bryant ve Hammill, 2000; Kingsdorf ve Krawec, 2014). Ayrıca dil ve okuma becerileri alanındaki sınırlılıkları, öğrencilerin ekleme, eksi, elde, değer ve ödünç alma gibi matematik terimlerini karıştırmalarına neden olmaktadır. Okuma alanındaki yetersizliğin de eşlik etmesi ile özellikle matematik probleminin çözümü için problemi anlama, çözümü planlama ve problemin çözüm yolunu uygulamada güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Cawley, Parmar, Yan ve Miller, 1998; Ginsburg, 1997). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve diğer özel gereksinimli olan öğrencilerin matematik problem çözme becerilerini geliştirmek ve performanslarını artırmak amacıyla matematik problemi çözme öğretiminde ürün ve süreç temelli öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir (Cook, Collins, Morrin ve Riccomini, 2020; Powell, 2011). Alanyazında, problem çözme becerisinin öğretiminde bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının öğretildiği süreç temelli yaklaşımların kullanılması önerilmektedir (Chung ve Tam, 2005; Iseman ve Naglieri, 2011; Maccini ve Gagnon, 2001; Montague ve Dietz, 2009). Süreç temelli yaklaşımlar problem çözme sürecinde kullanılan bilişsel ve üstbilişsel davranışlara odaklanırken, ürün temelli yaklaşımlar problem çözme sürecinden daha çok problemin sonucunun doğruluğuna odaklanmaktadır (Montague ve Bos, 1986). Bu noktada süreç temelli yaklaşımlar, problem çözme becerilerinde düşük performans sergileyen öğrenciler için öğretmenlere yol gösterici özellikler taşımaktadır (Mancl, 2011). Şema temelli öğretim stratejisi de süreç temelli öğretim yaklaşımlarından birisidir (Powell ve Fuchs, 2018). Şemalar problem içerisinde yer alan ilişkileri anlamlandırmak için kullanılan, soyut olan problemi yarı somut ya da somut bir şekle dönüştürmek için kullanılan araçlar olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 1995). Bu araçlar problemde geçen bilgiyi görselleştirmek, verilenleri ve istenenleri organize etmek için kullanılır (Jitendra, DiPipi ve Peron-Jones, 2002).

Şema temelli öğretim stratejisinin kullanılması, öğrencilerin problemlerin şemalara nasıl yerleştirilmesi gerektiğini ve problemleri çözerken doğru işlemi nasıl seçmesi gerektiğini anlamasına yardımcı olmaktadır (Jitendra vd., 2002). Şema temelli öğretim stratejisi, iki temel aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada, öğrenciler problem çözme aşamasında şemaların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi almaktadırlar. Bu aşamada öğrencilere problem şemaları tanıtılmakta, problem türlerine yönelik değişim, karşılaştırma ve sınıflama gibi problem şeması örnekleri modellenmektedir. İkinci aşamada ise problemin çözümü öğretilmektedir. Bu aşamada öğrenci problem çözerken problemi şemaya yerleştirmekte ve problemlerin türlerini ayırt ederek hangi işlemleri hangi sırada yapacağına karar vermektedir (Jitendra, George, Sood, Price, 2010). Şemaya dayalı problem çözme stratejileri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde (Jitendra vd., 2010; Xin, Jitendra ve Deatline-Buchman, 2005; Jitendra ve Hoff 1996); zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde (Karabulut, Yıkımsı, Özak ve Karabulut, 2015; Tufan ve Aykut, 2018); normal gelişim gösteren öğrencilerde (Jitendra vd., 2011; Owen ve Fuchs, 2002); matematikte düşük performans sergileyen öğrencilerde (Jitendra vd., 2002); otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde (Rockwell, Griffin ve Jones 2011) ve görme yetersizliği olan öğrencilerde (Tuncer 2009) etkililiği sınanmıştır. Bu bağlamda şema temelli öğretim ile özel gereksinimli olan öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları şema sayılarının arttığı, şemaları kullanım düzeylerinin geliştiği ve şema kullanımını farklı problemlere genelledikleri belirtilmektedir (Jitendra ve Hoff, 1996; Jitendra vd., 2002).

Şemaya dayalı problem çözme stratejisinde farklı problem türleri için, farklı şemalar geliştirilmiştir (Powell ve Fuchs, 2018). Şemalar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Şemalar ve Problem Örnekleri

Toplama ve Çıkarma İşlemi Kullanmayı Gerektiren Problem Şemaları		
Problem Türleri	Şema	Problemler
Değişim Problemleri		Ali'nin 52 TL'si vardır. Babası Ali'ye 14 TL daha verdi. Ali'nin toplam kaç TL'si olur?
Sınıflama Problemleri		Gökçe manavdan 11 kırmızı elma ve 18 yeşil elma aldı. Gökçe manavdan kaç elma aldı?
Karşılaştırma Problemleri		Cem defterine 85 kelime, Cihan ise 110 kelime yazdı. Cihan defterine Cem'den kaç kelime fazla yazdı?
Çarpma ve Bölme İşlemi Kullanmayı Gerektiren Problem Şemaları		
Eşit Grup Problemleri		Gökhan marketten 150 yumurta aldı. Her yumurta kolisi 30 yumurtadan oluşmaktadır. Buna göre Gökhan kaç koli yumurta aldı?
Karşılaştırma Problemleri		Ayşe kırdan 7 papatya, Bilge 21 papatya topladı. Bilge Ayşe'den kaç kat fazla papatya toplamıştır?

Oran Problemleri	<p>1.Değişen</p>  <p>2.Değişen</p> 	Arif bilgisayarda bir dakikada 56 kelime yazmaktadır. Buna göre Arif 7 dakikada kaç kelime yazar
	<p>Karşılaştırıla</p>  <p>Oran</p> <p>Temel</p>	Serhat fırında 15 kurabiye ve 25 poğaçaya pişirmiştir. Serhat'ın pişirdiği kurabiyelerin poğaçalara oranı nedir?

Tablo 1'de, toplama ve çıkarma işlemi ile çarpma ve bölme işlemi kullanmayı gerektiren problem şemaları görülmektedir. Toplama ve çıkarma işlemi kullanmayı gerektiren problem şemaları; değişim, sınıflama ve karşılaştırma problem türlerine göre sınıflandırılmaktadır. *Değişim* problemleri, başlangıç miktarıyla başlar. Ardından başlangıç miktarını artıran ya da azaltan bir değişim meydana gelerek sonuç miktarı ortaya çıkar. Değişim problemlerinin başlangıç miktarı bilinmeyen, değişim miktarı bilinmeyen ve sonuç miktarı bilinmeyen tipleri bulunmaktadır. *Sınıflama* problemleri, parçalar toplamının bütüne eşit olduğu problem türüdür. Bu problem türünde iki farklı grup yeni bir grup oluşturur. Sınıflama problemlerinin toplam miktarı bilinmeyen ve bir bölümün miktarı bilinmeyen tipleri bulunmaktadır. *Karşılaştırma* problemlerinde miktarlar arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki daha az ve daha çok kavramları kullanılarak yapılır. Böylece iki miktar karşılaştırılarak fark miktarı belirlenir. Karşılaştırma problemlerinin, fark miktarı, karşılaştırma miktarı ve nesne/kavram miktarı bilinmeyen tipleri bulunmaktadır (Jitendra ve Hoff, 1996; Powell ve Fuchs, 2018). Çarpma ve bölme işlemi kullanmayı gerektiren problem şemaları; eşit grup, karşılaştırma ve oran problem türlerine göre sınıflandırılmaktadır. *Eşit grup* problemlerinde, bir grup veya birim belirli bir sayı veya oran ile çarpılarak ürün/sonucu oluşturmaktadır. Eşit grup problemlerinin, grup/birimi bilinmeyen, sayı/oranı bilinmeyen ve ürün/sonucu bilinmeyen tipleri bulunmaktadır. *Karşılaştırma* problemleri, bir ürün/sonuca ulaşmak için nesne veya kavram kümesinin çarpılmasını içermekte ya da tam tersi olarak nesne veya kavram kümesine ulaşmak için ürün/sonucun parçaya bölünmesini içermektedir. Karşılaştırma problemlerinin, kümesi bilinmeyen, parça/çarpanı bilinmeyen ve ürün/sonucu bilinmeyen tipleri bulunmaktadır. *Oran* problemleri miktarlar arasındaki ilişkileri temel alan problemlerdir. Oran problemlerinin, temel alınan miktarı bilinmeyen, karşılaştırma miktarı bilinmeyen ve oranı bilinmeyen tipleri bulunmaktadır (Powell ve Fuchs, 2018).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin problem çözme performanslarını desteklemek amacı ile farklı yetersizlik gruplarına yönelik uygulanan şema temelli müdahale programlarının etkilerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Baki, 2014; Karabulut, Yıkmuş, Özak ve Karabulut, 2015; Kot ve Yıkmuş, 2018; Tuncer, 2009; Tufan ve Aykut, 2018). Türkiye'deki alanyazın öğrenme güçlüğü olan

öğrenciler açısından incelendiğinde ise bu öğrencilerin problem çözme performanslarını destekleme amacıyla yapılan şema temelli bir müdahale araştırmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle, uluslararası alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak uygulanan şema temelli öğretimin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi ile Türkiye'de öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik araştırmaların planlanması açısından yol gösterici olacaktır. Diğer yandan bu araştırmanın, Türkiye'de sadece zihinsel ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile uygulanan şema temelli öğretimin; öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu vb. diğer yetersizlik türlerini de kapsayacak şekilde kullanılmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, bu araştırma öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde etkililiği denenen şema temelli öğretimin kullanıldığı araştırmaları tek bir çatı altında toplayıp alan yazındaki bilgilere ulaşmak isteyen diğer araştırmacılara, çalışmalara ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırarak ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir. Bu kapsamda, yapılan bu araştırmada, a) öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanan şema temelli matematik problem çözme müdahalelerinin derlenmesi, b) betimsel olarak bu araştırmaların özelliklerinin listelenmesi ve c) meta-analiz yoluyla müdahalenin etkililiğine ilişkin bulguları birleştirerek, bu müdahalelerin etkililiği hakkında bir sonuca ulaşılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, 1990-2020 yılları arasında yapılmış şema temelli problem çözme müdahalelerini içeren, hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri kapsamaktadır. Bu bölümde sırasıyla, katılımcı makalelerin dahil edilme ölçütleri, alanyazın taraması, katılımcı makalelerin kodlanması, betimsel analiz ve meta analiz süreci ile kodlamacılar arası güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Katılımcı Makalelerin Araştırmaya Dahil Edilme Ölçütleri

Araştırmada, katılımcı makalelerin bu araştırmaya dahil edilmesine ve edilmemesine ilişkin bazı temel seçim ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler; a) araştırmaların katılımcı grubunun öğrenme güçlüğü olan öğrencileri içermesi, b) araştırma katılımcı grubunun 1-12. sınıflar arasında yer alması, c) araştırmanın bağımsız değişkeni olarak şema temelli problem çözme müdahalesini içermesi, d) araştırma desenlerinin tek denekli deneysel desenleri içermesi, e) ulusal veya uluslararası hakemli bir dergide yayınlanmış olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere ek olarak uygulanan müdahale sonrasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin bulguları ayrı biçimde vermeyen araştırmalar bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

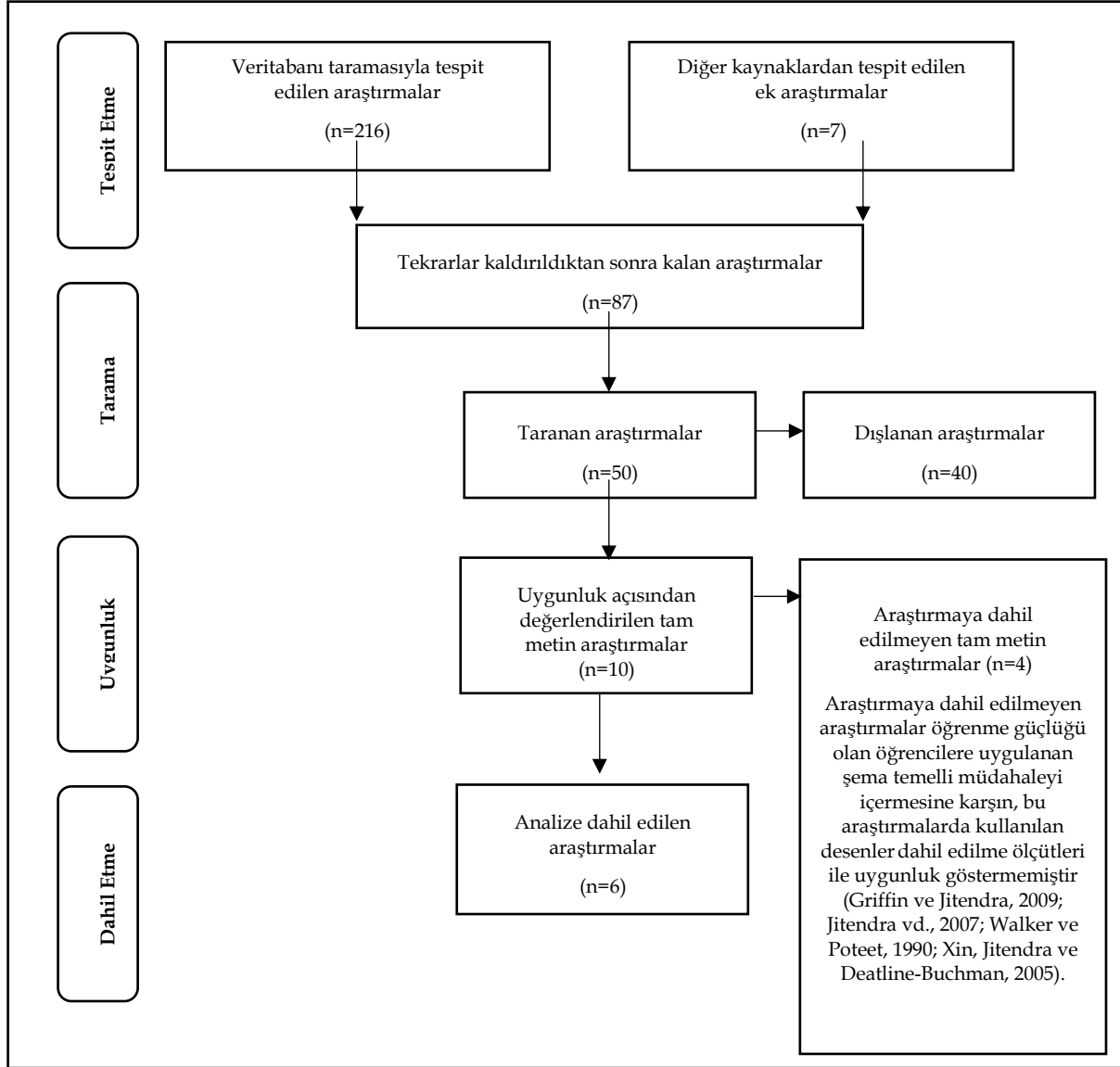
Alanyazın Taraması

Bu araştırmanın katılımcı makalelerinin belirlenmesi aşamasında yapılan alan yazın taraması üç adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda, makalelerin belirlenmesi amacı ile ULAKBİM, EBSCOhost, Education Research Complete, Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Psychological Abstracts Index (PsycINFO), Google ve Google Akademik arama motorları kullanılmıştır. Belirtilen arama motorlarına anahtar kelimeler girilerek tarama gerçekleştirilmiştir. Taramalarda kullanılan anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak girilmiştir. Kullanılan anahtar kelimeler, şema (schema), şema temelli öğretim (schema based instruction), öğrenme güçlüğü (learning disabilities), matematik öğrenme güçlüğü (mathematics disability), diskalkuli (dyscalculia), problem çözme (word problem solving), matematik müdahalesi (math intervention), matematik öğretimi (math instruction), cebir (algebra), aritmetik (arithmetic)'tir. Belirtilen anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda 216 araştırmaya ulaşılmıştır. İkinci adımda, ulaşılan araştırmaların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri incelenmiş, kitap bölümü, rapor, betimsel ve meta analiz vb. olanlar elenmiştir. Üçüncü adım içerisinde ise, ilgili alanyazının anahtar dergileri olarak nitelendirilen, problem çözme müdahalelerinin sıklıkla yer aldığı, Exceptional Children, Learning Disabilities Quarterly, Journal of Learning Disabilities, Learning Disabilities Research & Practice, Remedial & Special Education ve

Journal of Special Education dergilerin 1990-2020 yılları arasında çıkan makalelerin elle taranması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasında gerçekleştirilen süreç Şekil 1’de yer almaktadır.

Tarama süreci birinci ve ikinci yazar tarafından birlikte yürütülmüştür. Yapılan tarama sonucunda 6 farklı dergide, belirlenen ölçütlere uygun toplam 6 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan makaleler kaynakçada (*) imi ile gösterilmiştir.

Şekil 1. Alanyazın Tarama Süreci



Kaynak: Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269 kaynağından uyarlanmıştır.

Katılımcı Makalelerin Kodlanması

Katılımcı makalelerin dahil edilmesine ilişkin temel seçim ölçütleri göz önüne alınarak makalelerin seçimi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, belirtilen temel seçim ölçütleri dikkate alınarak bir form hazırlanmıştır. Makalelerin tümü yazarlar tarafından ayrıntılı olarak okunup incelenmiş ve hazırlanan forma kaydedilmiştir.

Betimsel Analiz Süreci

Araştırmaya dahil edilen makaleler araştırmacılar tarafından geliştirilen araştırma inceleme formu doğrultusunda incelenerek; a) katılımcı sayısı, b) sınıf ve yaş düzeyi, c) cinsiyet, d) hedef beceri, e) problem türü, f) araştırma deseni, g) uygulama ortamı, h) genelleme ve izleme, i) güvenilirlik j) sosyal geçerlik ve k) bulgular verileri açılarından değerlendirilmiştir. İncelenen araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 2, 3, 4'te yer almaktadır.

Meta Analiz Süreci

Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamak amacıyla geliştirilen yöntemlerden ilki Örtüşmeyen Veri Yüzdesi'dir (Scruggs, Mastropieri ve Casto, 1987). Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖRVEY) (Rakap, Yücesoy-Özkan, Kalkan, 2020) uygulama evresinde yer alan ve sayısal değerleri başlama düzeyi evresindeki tüm veri noktalarının sayısal değerlerinden yüksek olan veri noktası sayısının, uygulama evresindeki tüm veri noktalarının sayısına oranı olarak açıklanmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 2013). Bu araştırmada olduğu gibi, davranışın artırılmasını amaçlayan çalışmalarda, ÖRVEY başlama düzeyi evresindeki en yüksek değere sahip veri noktası temel alınarak hesaplanır. ÖRVEY hesaplanırken beş basamak izlenir (Rakap vd., 2020). Bunlar; a) başlama düzeyi evresindeki en yüksek değere sahip veri noktası ya da noktaları belirlenir, b) bu nokta(lar)dan, uygulama evresindeki son veri noktasına kadar, yatay eksene paralel bir çizgi çizilir, c) uygulama evresinde çizginin üzerinde kalan veri noktaları sayılır, d) elde edilen sayı, uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünür, e) sonuç 100 ile çarpılır (Scruggs ve Mastropieri, 1998).

ÖRVEY değerleri en az %0 en fazla %100 olmaktadır. Uygulama evresindeki tüm veri noktalarının değerlerinin başlama düzeyi evresindeki en yüksek veri noktasının sayısal değerine eşit ya da sayısal değerinden küçük olduğunda %0 değeri elde edilirken; uygulama evresindeki tüm veri noktalarının sayısal değerlerinin başlama düzeyi evresindeki en yüksek veri noktasının sayısal değerinden yüksek olduğunda ise %100 değeri elde edilir (Rakap vd., 2020). ÖRVEY değerlerinin yorumlanmasında Scruggs ve diğerleri (1987) tarafından önerilen ölçütler kullanılmaktadır. Buna göre, %50'den düşük ÖRVEY değeri etkisiz; %50 ile %69 arası değerler sorgulanabilir düzeyde etkili müdahale; %70 ile %89 arası değerler etkili müdahale; %90 ve üzeri değerler ise çok etkili müdahale olarak belirtilmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Kodlamacılar Arası Güvenirlik

Araştırmada kodlamacılar arası güvenirlik, elde edilen araştırmaların %25'inde birinci araştırmacı ile ikinci araştırmacının elde ettiği veriler karşılaştırılarak, "görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı] X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Gast, 2010).

BULGULAR

Bu araştırmalara ilişkin bulgular; betimsel analiz, meta analiz ve kodlamacılar arası güvenirlik bulguları olarak üç başlık altında incelenmiştir.

Betimsel Analiz Bulguları

Katılımcılar

Araştırmalarda yer alan öğrenme güçlüğü tanıılı katılımcılar, a) katılımcı sayısı, b) sınıf ve yaş düzeyi ve c) cinsiyet değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma betimleyici bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Bilgileri

Araştırma Adı ve Yılı	Katılımcı Sayısı	Sınıf ve Yaş Düzeyi	Cinsiyet
Jitendra ve Hoff (1996)	3	3-4/8-10	1E-2K
Jitendra, Hoff ve Beck (1999)	4	6-7/12-14	3E-1K

Jitendra, DiPipi ve Perron-Jones (2002)	4	8/13	2E-2K
Xin (2008)	4	5/11-12	1E-3K
Morin, Watson, Hester ve Raver (2017)	6	3/8-10	1E-5K
Alghamdi, Jitendra ve Lein (2020)	3	5/10-11	3E

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmalarda toplam 24 öğrenme güçlüğü olan katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaklaşık yarısının 8-10 yaş aralığında, diğer yarısının ise 11-14 yaş aralığında yer aldığı bulunmuştur. Katılımcıların 13'ü (%54) kız ve 11'i (%46) erkektir. Araştırmalarda yer alan sınıf düzeyi değişkene yönelik bilgiler incelendiğinde, katılımcıların %38'inin (N=9) ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde oldukları, %62'sinin (N=15) ortaokul 5-8. sınıf düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Araştırma Desenleri ve Uygulama Ortamları

Araştırma desenleri ve uygulama ortamları Tablo 3'te görülmektedir. Araştırmaların desenleri incelendiğinde eşit dağılım gösterdikleri, denekler arası çoklu başlama deseninin üç araştırmada (%50), denekler arası çoklu yoklama deseninin de üç araştırmada (%50) kullanıldığı belirlenmiştir. Uygulama ortamları incelendiğinde ise araştırmaların %67'sinin (N=4) genel eğitim sınıfında, %33'ünün (N=2) görüşme odasında ve okul kütüphanesinde uygulandıkları görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Betimleyici Bilgileri

Araştırma Adı ve Yılı	Hedef Beceri	Problem Türü	Araştırma Deseni	Uygulama Ortamı
Jitendra ve Hoff (1996)	Bir aşamalı toplama ve çıkarma işlemlerini içeren matematik problemleri	Değişim, Sınıflama ve Karşılaştırma Problemleri	Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Görüşme Odası
Jitendra, Hoff ve Beck (1999)	Bir ve iki aşamalı toplama çıkarma işlemlerini içeren matematik problemleri	Değişim, Sınıflama ve Karşılaştırma Problemleri	Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni	Genel Eğitim Sınıfı
Jitendra, DiPipi ve Perron-Jones (2002)	Bir aşamalı çarpma ve bölme işlemlerini içeren matematik problemleri	Değişim ve Karşılaştırma Problemleri	Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Genel Eğitim Sınıfı
Xin (2008)	Çarpma ve bölme işlemlerini içeren matematik problemleri	Eşit grup Problemleri	Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni	Okul Kütüphanesi
Morin, Watson, Hester ve Raver (2017)	Bir ve iki aşamalı toplama çıkarma işlemlerini içeren matematik problemleri	Değişim, Sınıflama ve Karşılaştırma Problemleri	Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni	Genel Eğitim Sınıfı
Alghamdi, Jitendra ve Lein (2020)	Tek aşamalı, bir ve iki basamaklı çarpma ve bölme işlemlerini içeren matematik problemleri	Eşit Grup Problemleri	Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Genel Eğitim Sınıfı

Araştırma Sonuçları

Araştırmada incelenen 6 araştırmanın görsel grafiklerinin ve yazılı bulgularının incelenmesi sonucunda, şema temelli öğretimin ele alınan hedef becerilerin kazanımında etkili olduğu belirlenmiştir. Şema temelli öğretimin ele alındığı tek denekli deneysel desenlerin grafikleri incelendiğinde, başlama düzeyindeki eğrilerin uygulama evrelerinde artış eğimine sahip olduğu

belirlenmiştir. Ek olarak, Tablo 4'te katılımcılar, a) genelleme ve izleme, b) gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği ve c) sosyal geçerlik değişkenleri bakımından incelenmiştir.

Tablo 4. Uygulamaya İlişkin Bilgiler

Araştırma Adı ve Yılı	Genelleme/ İzleme	Gözlemciler Arası/Uygulama Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
Jitendra ve Hoff (1996)	+/+	+/-	+ Öğrenci görüşmesi	Araştırmaya katılan öğrencilerin şema temelli öğretim müdahalesi ardından problemlere verdikleri cevap yüzdeleri artmıştır.
Jitendra, Hoff ve Beck (1999)	+/+	-/+	+ Strateji Anketi	Şema temelli öğretim müdahalesi, öğrencilerin matematik problem çözme performanslarını artırmıştır.
Jitendra, DiPipi ve Perron-Jones (2002)	+/+	+/+	+ Öğretmen ve Öğrenci Anketi	Araştırmaya katılan tüm katılımcıların matematik problemi çözme doğruluklarını artırmada şema temelli öğretimin etkili olduğu vurgulanmıştır.
Xin (2008)	+/+	+/+	-	Şema temelli öğretim öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problem çözme performanslarını artırmada etkili olmuştur.
Morin, Watson, Hester ve Raver (2017)	+/+	+/+	+ Öğrenci Anketi	Şema temelli öğretim müdahalesi araştırmaya katılan tüm katılımcıların strateji kullanım performansları üzerinde etkili olmuştur.
Alghamdi, Jitendra ve Lein (2020)	-/+	+/+	+ Öğrenci Anketi	Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik problemi çözme performanslarında gelişme olduğu belirtilmiştir.

Meta Analiz Bulguları

Araştırmada incelenen 6 araştırmada yer alan katılımcılar için ÖRVEY ayrı ayrı hesaplanmış olup, ayrıca birden fazla katılımcının yer aldığı araştırmalarda, ÖRVEY benzer olarak ayrı ayrı hesaplanmış ve ortalamaları alınmıştır. Araştırmaların ÖRVEY ve etki büyüklüğü hesaplamalarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. ÖRVEY ve Etki Büyüklükleri

Araştırma Adı ve Yılı	ÖRVEY	Etki Büyüklüğü
Jitendra ve Hoff (1996)	100	Çok Etkili
Jitendra, Hoff ve Beck (1999)	86.50	Etkili
Jitendra, DiPipi ve Perron-Jones (2002)	95	Çok Etkili
Xin (2008)	100	Çok Etkili
Morin, Watson, Hester ve Raver (2017)	94.35	Çok Etkili
Alghamdi, Jitendra ve Lein (2020)	100	Çok Etkili
Ortalama	95.97	Çok Etkili

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmada incelenen 6 araştırma içerisinde, yalnızca bir araştırmaya ilişkin (%16) etki büyüklüğünün etkili, diğer araştırmalarda (N=5 %83) ise etki büyüklüklerinin çok etkili olarak bulunduğu görülmektedir. Ortalama değer (%95,97) göz önüne alındığında, araştırmalarda kullanılan şema temelli öğretim müdahalesinin çok etkili olduğu bulunmuştur.

Kodlamacılar Arası Güvenirlik Bulguları

Betimsel analiz sürecine ilişkin kodlamacılar arası güvenilirlik verisi en az %90 en fazla %100 olmak üzere %94 olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik uygulanan şema temelli problem çözme müdahalelerini belirlemek ve araştırmaları inceleyerek ileri araştırmalara ve uygulamacılara yönelik bilgi sağlamaktır. İncelenen katılımcı makaleler bulguları doğrultusunda iki temel sonuç üzerinde durulabilir. Sonuçlardan ilki, öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik uygulanan şema temelli öğretimler, öğrencilerin problem çözme performanslarını geliştirmiştir. İkincisi ise öğrenme gücü olan öğrencilerin problem çözme performanslarını desteklemeye yönelik uygulanan şema temelli öğretimler etkilidir. Bu bölümde, betimsel ve meta analiz bulguları başlıklarıyla tartışılmıştır.

Betimsel Analiz Bulgularının Tartışılması

Araştırmalarda yer alan öğrenme gücü tanımlı katılımcılar, a) katılımcı sayısı, b) sınıf ve yaş düzeyi ve c) cinsiyet değişkenleri bakımından incelenmiştir. Betimsel analiz bulgularına katılımcı sayıları açısından bakıldığında, en az 3 en fazla 6 katılımcıya yer verildiği görülmüştür. Katılımcı sayıları açısından tek denekli araştırmalarda deneysel kontrolün sağlanması amacı ile en az 3 katılımcı bulundurulması gerektiği düşünüldüğünde, araştırmaların katılımcı sayılarının uygun olduğu söylenebilir (Gast, 2010). Araştırma desenleri incelendiğinde ise çoklu başlama ve yoklama desenlerinin eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. Matematik problemi çözme sürecinin uzun oturumlar gerektirmesi, desen olarak çoklu başlama desenini çoklu yoklama desenine göre dezavantajlı kılmaktadır. Dolayısıyla izleyen araştırmalarda çoklu yoklama deseninin tercih edilmesi önerilebilir. Araştırma bulguları, problem türü açısından incelendiğinde, araştırmalarda değişim, karşılaştırma ve sınıflama problem türlerinin yoğun olarak çalışıldığı görülmektedir. Ancak problem türü olarak eş grup ve oran problemlerinin kullanıldığı araştırma sayılarının artırılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalarda hedef beceri açısından daha çok toplama ve çıkarma problemlerine yer verildiği görülmekte çarpma ve bölme problemlerinin ise araştırmalarda daha az yer bulduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında çarpma ve bölme içeren problemlerin öğretimini hedefleyen daha fazla sayıda araştırma yapılması önerilebilir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, şema temelli öğretimin ele alınan hedef becerilerin kazanımında etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularının genellenebilirliğinin ve hedef becerilerin artırılması için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Özellikle şemaların problemi görselleştirilmesi, anlaşılır hale gelmesi, bir çözüm yolu sunması, uygun işlemin seçilmesi ve sosyal geçerlilik bulguları ışığında problem çözmeyi eğlenceli hale getirmesi gibi özelliklerinin, problem çözme becerisi üzerinde etkili olmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin temel unsurları problemin şemasının tanımlanması, gösterilmesi ve problemin çözümüdür (Jitendra vd., 2002; Jitendra vd., 2010). Problem çözerken problemdeki durumun belirlenmesi ve işlem seçiminde uygun işlemin seçilmesinde şemaların önemli bir rolü olduğu belirtmektedir (Marshall,1995). Alanyazında şemaların, problemleri nasıl görselleştirmesi ve doğru işlemi nasıl seçmesi gerektiğine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Jitendra vd., 2002; Jitendra vd., 2010; Cook vd., 2019). Öğrencilerin problemi şemaya yerleştirmeleri hem problemi soyut halden yarı somut hale getirmiş hem de içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında katılımcıların şemaları kullanmayı çok sevdiklerini ve problem çözmeyi eğlenceli hale getirdiğine yönelik bulgulara da rastlanmaktadır (Jitendra vd., 2010; Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell ve Someki, 2011). Şemalar problem türünün ayırt edilmesini kolaylaştırmaktadır. Şemaların kullanılabilmesi için problem türlerinin de ayırt edilmesi gerekmektedir (Jitendra vd., 2002). Dolayısıyla şema temelli öğretimlerde öncelikle problem türleri ve problem türlerine göre problem şemaları öğretilmektedir. Çünkü probleme uygun şema seçilmesi problemin doğru çözümünde önemli bir rol oynamaktadır (Jitendra vd., 2011). Bütün bu nedenler problem çözme üzerinde şemanın etkili olmasında önemli görülmektedir.

Güvenirlik verileri tek denekli araştırmalarda da önemi uygulama ve ölçme işlemlerinde hata yapılma ihtimali göz önüne alındığında önemli görülmektedir (Gast, 2010). Araştırmaların güvenilirliklerinin belirlenmesi için gözlemciler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmalar incelendiğinde 6 araştırmanın dördünde hem uygulama hem de gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmış olduğu görülmekte, bir araştırmada yalnızca gözlemciler arası güvenilirlik bir araştırma da ise yalnızca uygulama güvenilirliği verisi toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla incelenen araştırmaların (Horner vd., 2005; Jitendra vd., 2013) tek denekli araştırmaların kalite göstergeleri için önerilen ölçütlere bakıldığında nitelikli araştırmalar olduğu ve güvenilir veriler elde edildiği söylenebilir.

Araştırmaların sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, tamamında sosyal geçerlilik boyutuna yer verildiği görülmektedir. Araştırmalarda sosyal geçerlilik verileri farklı yöntemlerle ve farklı paydaşlardan toplanmıştır. Uygulanan herhangi bir müdahale etkililiğinin niteliksel boyutlarına ilişkin kavramlar sosyal geçerlik başlığında incelenmekte, dolayısıyla sosyal geçerlikte davranış değişikliğinin sosyal açıdan kabul edilebilirliği önemli görülmektedir (Atbaşı ve Karasu, 2018). Araştırma kapsamında ele alınan araştırmalarda da öğretmen, öğrenci açısından farklı paydaşlardan, görüşme ve anket gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı, şema kullanımının sosyal kabulüne bakılması oldukça önemli görülmektedir.

Meta Analiz Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın meta analiz bulguları incelendiğinde örtüşmeyen veri yüzdeleri üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmış ve etki büyüklüğü açısından 6 araştırmanın 5'i çok etkili 1'i ise etkili olarak görülmektedir. ÖRVEY değerlerinin yorumlanmasında Scruggs ve diğerleri (1987) tarafından önerilen ölçütler kullanılmaktadır. Buna göre, %50'den düşük ÖRVEY değeri etkisiz; %50 ile %69 arası değerler sorgulanabilir düzeyde etkili müdahaleye; %70 ile %89 arası değerler etkili müdahaleye; %90 ve üzeri değerler ise çok etkili müdahale olarak belirtilmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Ortalama değer (%95,97) göz önüne alındığında, araştırmalarda kullanılan şema temelli öğretim müdahalesinin çok etkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın, belirlenen arama motorlarından ulaşılan araştırmalar ile sınırlı olması ve sadece bir etki büyüklüğü hesaplama yönteminin kullanılması bu araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. İleri araştırmacılara yönelik olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle tek denekli araştırmaların dışında kalan araştırmaların da dahil edildiği meta analiz ve betimsel analiz çalışmaları önerilebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmadan farklı olarak etki büyüklüğü hesaplamada kullanılan diğer yöntemlere yer verilebilir. Bu araştırmadan hareketle daha fazla sayıda şema temelli öğretim müdahale programı geliştirilmesi, test edilmesi gerektiği, farklı yaş gruplarında daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu, hedef beceri anlamında toplama ve çıkarma problemleri dışında kalan problemlere de yer verilmesi ile farklı problem türlerine yönelik araştırmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- *Alghamdi, A., Jitendra, A. K., & Lein, A. E. (2020). Teaching students with mathematics disabilities to solve multiplication and division word problems: the role of schema-based instruction. *ZDM*, 52(1), 125-137. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01078-0>
- Atbaşı, Z., & Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037421>
- Baki, K. (2014). *Şemaya dayalı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problem çözmeye becerilerine etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Hammill, D. D. (2000). Characteristic behaviors of students with LD who have teacher-identified math weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 168-177. <https://doi.org/10.1177/002221940003300205>
- Cawley, J. F., Parmar, R., Yan, W., & Miller, J. H. (1998). Arithmetic computation performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice* 13(2),68-74
- Chung K. H., & Tam, Y. H. (2005) Effects of cognitive-based instruction on mathematical problem solving by learners with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(4) 207-216. <https://doi.org/10.1080/13668250500349409>
- Cook, S. C., Collins, L. W., Morin, L. L., & Riccomini, P. J. (2020). Schema-based instruction for mathematical word problem solving: An evidence-based review for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(2), 75-87. <https://doi.org/10.1177/0731948718823080>
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. Cambridge University Press.
- Griffin, C. C., & Jitendra, A. K. (2009). Word problem-solving instruction in inclusive third-grade mathematics classrooms. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 187-202. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.187-202>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Iseman, J. S. & Naglieri, J. A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: A randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 184-195. <https://doi.org/10.1177/0022219410391190>
- Jitendra, A. K., Burgess, C., & Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional Children*, 77, 135-159. <https://doi.org/10.1177/001440291107700201>
- *Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem-solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 422-431. <https://doi.org/10.1177/002221949602900410>
- *Jitendra, A. K., DiPipi, C. M., & Perron-Jones, N. (2002). An exploratory study of schema-based word-problem solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding. *The Journal of Special Education*, 36(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/00224669020360010301>
- Jitendra, A. K., George M.P., Sood S. & Price K. (2010). Schema-based instruction: Facilitating mathematical word problem solving for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 54(3), 145-151. <https://doi.org/10.1080/10459880903493104>
- Jitendra, A. K., Griffin, C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A., & Kaduvettoor, A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 115-127. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.115>

- *Jitendra, A. K., Hoff, K., & Beck, M. M. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. *Remedial and Special education, 20*(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/074193259902000108>
- Jitendra, A. K., Petersen-Brown, S., Lein, A. E., Zaslofsky, A. F., Kunkel, A. K., Jung, P. G., & Egan, A. M. (2013). Teaching mathematical word problem solving: The quality of evidence for strategy instruction priming the problem structure. *Journal of Learning Disabilities, 48*(1), 51-72. <https://doi.org/10.1177/0022219413487408>
- Jitendra, A. K., Star, J. R., Rodriguez, M., Lindell, M., & Someki, F. (2011). Improving students' proportional thinking using schema-based instruction. *Learning and Instruction, 21*(6), 731-745. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.002>
- Karabulut, A., Yıkmuş, A., Özak, H., & Karabulut, H. (2015). Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 243-258. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128657>
- Kingsdorf, S., & Krawec, J. (2014). Error analysis of mathematical word problem solving across students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 66-74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12029>
- Kot, M., & Yıkmuş, A. (2018). The effects of schema-based instruction on the mathematical problem solving skills of children with mental retardation. *Journal of Kalem Education and Human Sciences, 8*(2), 335-358. <https://doi.org/10.1177/002221949602900410>
- Maccini, P. & Gagnon, J. (2001). Preparing students with disabilities for algebra. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990103400101>
- Mancl, D. B. (2011). *Investigating the effects of a combined problem-solving strategy for students with learning difficulties in mathematics*. Php Thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 47-56. <https://doi.org/10.1177/002221949703000104>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montague, M., & Bos, C. (1986). The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 26-33. <https://doi.org/10.1177/002221948601900107>
- Montague, M., & Dietz, S. (2009). Evaluating the evidence base for cognitive strategy instruction and mathematical problem solving. *Exceptional Children, 75*(3), 285-302. <https://doi.org/10.1177/001440290907500302>
- *Morin, L. L., Watson, S. M., Hester, P., & Raver, S. (2017). The use of a bar model drawing to teach word problem solving to students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly, 40*, 91-104. <https://doi.org/10.1177/0731948717690116>
- Owen, R. L., & Fuchs, L. S. (2002). Mathematical problem-solving strategy instruction for third-grade students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 23*(5), 268-278. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050201>
- Powell, S. R., & Fuchs, L. S. (2018). Effective word-problem instruction: Using schemas to facilitate mathematical reasoning. *Teaching exceptional children, 51*(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/0040059918777250>
- Powell, S. R. (2011). Solving word problems using schemas: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(2), 94-108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00329.x>

- Rakap, S. Yucesoy-Ozkan, S., & Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychology*, 35(85), 1-63.
- Rockwell, S. B., Griffin, C. C., & Jones, H. A. (2011). Schema-based strategy instruction in mathematics and the word problem-solving performance of a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 87-95. <https://doi.org/10.1177/1088357611405039>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special education*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: Issues and applications. *Behavior modification*, 22(3), 221-242. <https://doi.org/10.1177/01454455980223001>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_5
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2013). PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9-19. <https://doi.org/10.1177/0741932512440730>
- Sharp, E., & Shih Dennis, M. (2017). Model drawing strategy for fraction word problem solving of fourth-grade students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/0741932516678823>
- Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 613-641. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>
- Tuncer, A. T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 183-197.
- Walker, D. W., & Poteet, J. A. (1990). A Comparison of Two Methods of Teaching Mathematics Story Problem-Solving with Learning Disabled Students. *National Forum of Special Education Journal*, 1(1), 44-51.
- *Xin, Y. P. (2008). The effect of schema-based instruction in solving mathematics word problems: An emphasis on prealgebraic conceptualization of multiplicative relations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 526-551.
- Xin, Y. P., Jitendra, A. K., & Deatline-Buchman, A. (2005). Effects of mathematical word Problem Solving instruction on middle school students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 39(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030501>

Solving Mathematics Problems using Schemas: Examining Schema-Based Instructional Interventions from the Perspective of Students with Learning Disabilities

Extended Abstract:

The limitations experienced by students with learning disabilities in mathematics skills are considered as one of the main problem areas (Miller & Mercer, 1997). Students with learning disabilities have difficulties in writing numbers, performing basic operations, remembering the operational processes and details, performing the operations in appropriate steps, remembering what they have learned in the past, transferring what is written on the board or book to the notebook, not being able to locate the pages in the notebook while performing the operations, and have lack of information about the language or terms of mathematics (Bryant, Bryant and Hammill, 2000; Kingsdorf & Krawec, 2014). In addition, their limitations in language and reading skills cause students to confuse mathematical terms such as addition, minus and borrowing. It is stated that they have difficulties in understanding the problem, planning the solution and implementing the solution of the problem especially for the solution of the mathematical problem accompanied by the inadequacy of reading (Cawley, Parmar, Yan, & Miller, 1998; Ginsburg, 1997; Özkubat & Özmen, 2018). It is observed that product and process-based teaching approaches are used in teaching mathematics problem solving in order to improve mathematics problem solving skills and performance of students with learning disabilities and other special needs students (Cook, Collins, Morrin & Riccomini, 2020; Powell, 2011). In the literature, process-based approaches aiming to teach cognitive and metacognitive strategy use are suggested in teaching problem-solving skills (Chung & Tam, 2005; Iseman & Naglieri, 2011; Maccini & Gagnon, 2001; Montague & Dietz, 2009). While process-based approaches focus on cognitive and metacognitive behaviors used in the problem-solving process, product-based approaches focus more on the accuracy of the outcome of the problem than the problem-solving process (Karabulut & Özmen, 2018; Montague & Bos, 1986). At this point, process-based approaches have instructive features for students who perform poorly in problem solving skills (Mancl, 2011; Özkubat, Karabulut, & Özmen, 2020). Schema-based instruction strategy is one of the process-based teaching approaches (Powell & Fuchs, 2018). Schemas are defined as tools used to make sense of the relations in the problem, used to transform the abstract problem into a semi-abstract or concrete form (Marshall, 1995). These tools are used to visualize the information in the problem and organize the given and desired (Jitendra, DiPipi & Peron-Jones, 2002). Using a schema-based instruction strategy helps students understand how to place problems using schemas and how to choose the right process when solving problems (Jitendra et al., 2002). Schema-based teaching strategy is carried out in two basic stages. In the first stage, students receive information on how to use the schemas in the problem-solving stage. At this stage, students are introduced to problem charts, and examples of problem charts such as change, comparison and classification for problem types are modeled. In the second stage, the solution of the problem is taught. At this stage, the student places the problem in the chart while solving the problem and decides which operations to perform and in which order by distinguishing the types of the problems (Jitendra, George, Sood & Price, 2010). Schema based problem solving strategies have been tested with students having learning disabilities (Jitendra et al., 2010; Xin, Jitendra & Deatline-Buchman, 2005; Jitendra & Hoff 1996); students with intellectual disabilities (Karabulut, Yıkmuş, Özak & Karabulut, 2015; Tufan & Aykut, 2018); students with typical development (Jitendra et al., 2011; Owen & Fuchs, 2002); students performing poorly in mathematics (Jitendra et al., 2002); students with autism spectrum disorders (Rockwell, Griffin and Jones 2011) and with students having visual impairment (Tuncer 2009). In this context, it is stated that the number of schemas used by students with special needs with the use of schema-based instruction in the problem-solving process has increased, the usage levels of the schemas have improved, and the scheme usage has been generalized to different problems (Jitendra & Hoff, 1996; Jitendra et al., 2002). In research studies conducted with the aim of supporting special needs students' problem-solving performance in Turkey, the effects of schema-based intervention programs administered with different disability groups are found in a limited number of studies (Baki, 2014; Karabulut, Yıkmuş, Özak & Karabulut, 2015; Kot & Yıkmuş, 2018; Tuncer, 2009; Tufan & Aykut, 2018). When the literature dealing with the students with learning difficulties in Turkey is analyzed, it can be

realized that there has not been a research-based intervention scheme to support problem-solving performance made by these students. Therefore, the examination of the international research studies in which scheme-based instruction has been used for students with learning disabilities would facilitate the planning of research studies involving these students in Turkey. On the other hand, scheme-based instruction has been implemented in Turkey for mild intellectual disabilities and visually impaired students; however, this study is considered to pave the way for its use for students with learning disability and autism spectrum disorder and so on. It is thought that this research can guide the use of such instruction for other types of disability. In addition, this research study can shed light to other researchers who want to see the research studies, which has been tried with students having learning disabilities, using schema-based teaching as a whole, and to future researchers who want to reach the information in the literature. In this context, this research includes a) the compilation of scheme-based math problem solving interventions applied to students with learning disabilities, b) the features of these research studies descriptively, and c) the combination of the findings related to the effectiveness of the intervention through meta-analysis and the conclusion on the effectiveness of these interventions. Based on the findings of the articles examined in this study, two main results can be emphasized. The first of the results is that the schema-based teaching applied to students with learning disabilities improved the problem-solving performance of students with learning disabilities. Secondly, schema-based instruction aiming to support the problem-solving performances of students with learning disabilities is effective.

Key Words: *Schema based instruction, Learning disability, Mathematical word problem solving, Descriptive analysis, Meta analysis.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.802581

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 343-359

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ¹

Furkan ŞAHİN ², Emrah BOYLU ³

Makalenin Geliş Tarihi: 30.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 25.11.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında 23 ilde görev yapan 282 PIKTES öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri çeşitli değişkenler açısından incelemenden önce verilerin normal dağılıp dağılmama durumu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan normallik analizi sonucunda, çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerlerinin ölçeğin hazırlık boyutunda -0.867 ile $.081$, uygulama boyutunda -0.843 ile -0.30 , değerlendirme boyutunda ise -1.186 ile 1.129 arasında değerler aldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyi ortalamalarının 4.41 ile çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin çoğunluğunun iki yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek çıkması göreve başladıkları andan itibaren sürekli ilk okuma yazma öğretimi yapmalarının bir sonucu olarak görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarıyla brans, mesleki deneyim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma, ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma, ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar kapsamında Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, İlk okuma yazma öğretimi, Öz yeterlik algısı.

¹ Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU danışmanlığında hazırlanan "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, fsahin3428@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7878-1992

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, emrahboylu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9529-7369

Şahin, F. & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359. DOI: 10.7822/omuefd.802581

GİRİŞ

Türkçe ana dili olarak öğretilen bir dil olmasının yanında, yabancı dil olarak da öğretilen bir dildir. 1984'te Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER'in kurulmasıyla ilk defa sistemli olarak başlayan yabacılara Türkçe öğretimi (Açık, 2008), günümüzde yurt içi ve yurt dışında enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri, TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsünün açmış olduğu Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde devam etmektedir (Boylu, 2014). Bu kapsamda 1984 yılından itibaren Türkçe öğretimine yönelik kurulan dil merkezlerine bakıldığında yapılan araştırmalarda Dolunay (2005) Türkiye'de yer alan üniversiteler bünyesinde toplam 8 Türkçe Öğretim Merkezi, Göçer (2013) 22 devlet ve 2 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 24 Türkçe Öğretim Merkezi, Bakır (2014) 55 devlet ve 9 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 64 Türkçe Öğretim Merkezi, Boylu ve Başar (2016) 85 Türkçe Öğretim Merkezi, Erdil (2018) ise 89 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 Türkçe Öğretim Merkezi tespit etmiştir. İlgili bilgilere bakıldığında 1984'ten 2018'e kadar toplamda geçen 35 yılda 125 merkezin kurulması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına oldukça sevindirici bir durumdur. Fakat 2011 yılında Suriyelilerin Türkiye'ye göçüyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeni bir hedef kitle meydana gelmiştir. Bu bağlamda bu kitlenin büyük bir bölümünü de kendi ana dilinde de okuyazar olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere her ne kadar bugün 125 civarı Türkçe öğretim merkezi olsa da kendi ana dilinde de okuyazar olmayan çocuklara Türkçe öğretimine dair bir tecrübeye TÖMER vb. kurumların sahip olmaması, bu kitleye Türkçe öğretiminde çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Çünkü Türkçe öğretim merkezlerinin hedef kitesi genel olarak üniversite okuyacak veya çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenen yetişkinlerden oluşmaktaydı.

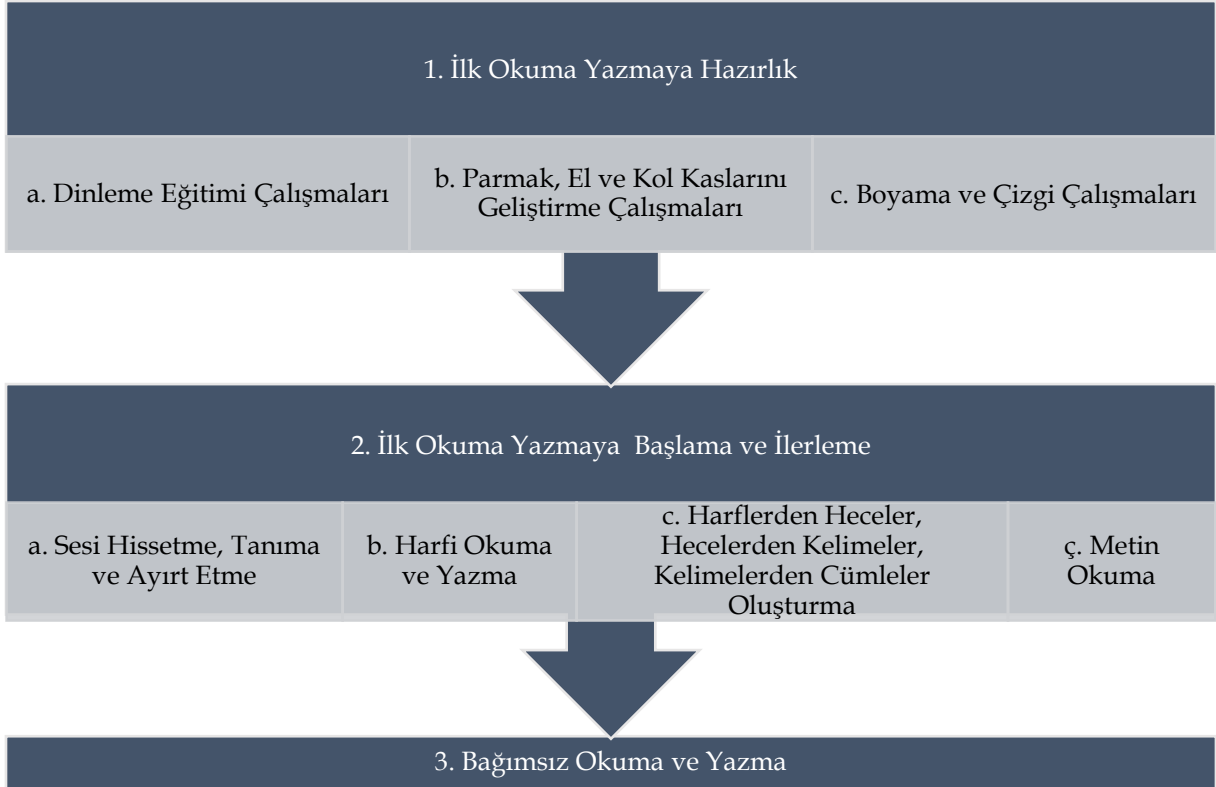
Suriyeli çocukların kendi ülkelerinde yarım kalan eğitimlerini devam ettirmek ve Türk Eğitim Sistemine dâhil etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda proje kapsamında Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek için sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlerin özellikleri ise şöyledir:

1. Sınıf öğretmenleri: İlk okuma yazma öğretimi eğitimi almışlardır. Fakat bu eğitim ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimine yöneliktir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla herhangi bir ders almamışlardır.
2. Türkçe öğretmenleri: İlk okuma yazma öğretimi eğitimi almışlardır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir dönem okutulan bir ders almışlardır. Bu eğitim ise yetişkinlere Türkçe öğretimine yöneliktir.
3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri: Hem ilk okuma yazma öğretimi hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir ders almamışlardır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlerin kendi ana dilinde de okuyazar olmayanlara yönelik ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir ders almadıkları görülmektedir. Bu eksikliği gidermek adına Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilen bu öğretmenlere 15 gün boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ve hedef kitleye ilişkin oryantasyon eğitimleri verilmiş ve görev yerlerine gönderilmişlerdir. Fakat ilgili eğitimler de yetişkin yabacılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlar tarafından verildiği için ilgili eğitimler sahada öğretmenlerin işine çok fazla yaramamıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bunlar; materyal eksikliği, seviye farklılıkları, hedef dil ile ana dilin farklı dil ailelerine mensup olması, eğitim teknolojilerinden yararlanamama, kültür farklılığı, Türkçe okuyazar olmaması vb. şeklinde özetlenebilir (Dönmez ve Paksoy, 2015; Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018; Boylu ve Işık, 2019). Bahsedilen bu sorunlar içerisinde en önemlilerinden biri kuşkusuz öğrencilerin Türkçe okuyazarı olmamaları sorunudur. Çünkü Suriyeli öğrencilerin hem topluma

uyum sağlamaları için hem de akademik hayatlarına devam edebilmeleri için Türkçe okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı iki beceri olan okuma ve yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. İlkokul birinci sınıfta bu iki becerinin öğretimi belirli bir plan ve program dâhilinde sistemli olarak yürütülmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğretimi gerçekleştirilen okuma ve yazma becerileri, bireyin bütün hayatı boyunca gelişimini sürdürmektedir. Türkiye’de 2004 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla (MEB, 2004) birlikte ses temelli cümle yöntemi uygulamaya koyulmuştur. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” uygulama boyutu üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama, ilerleme ve bağımsız okuma yazmadır. İlk okuma yazma öğretiminin aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları (MEB, 2019)

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında, dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el, kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme, tanıma, ayırt etme, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma çalışmaları yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin son aşamasında ise öğrencilere akıcı okuma ve işlek yazı yazabilme becerisi kazandırmak için bağımsız okuma ve yazma çalışmaları yapılmaktadır. Bu bağlamda Akyol (2015) ilk okuma yazma öğretiminin yalnızca okuma ve yazmadan ibaret görülmemesi gerektiğini, okuma ve yazma becerilerini kazandırmanın yanında, çocuklara dili doğru, etkin kullanmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi de hedeflediğini vurgulamıştır. Göçer (2014)’e göre ise öğrencilere, Türkçenin temel kurallarını sezdirerek öğrencilere Türkçeyi sevdirmek, noktalama işaretleri ve imla kurallarını kavratmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, anlamlı okuma becerisi kazandırmanın yanı sıra duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak anlatabilmelerini ve dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada doğru olarak kullanabilmelerini sağlamak ilk okuma yazma öğretiminin temel amaçları olmalıdır.

Türkçe öğretiminin ilk basamağı olarak görülen ilk okuma yazma öğretimi, yukarıda bahsedilen aşamalardan da anlaşılacağı üzere başlı başına uzun zaman alan ve zahmet gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle hem öğretim faaliyeti gerçekleştirecek öğretmenler tecrübeli olmalı hem de ilgili amaçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek olan öğrenciler için de aynı önemi taşımalı ve ilk okuma yazma öğretimi süreci, bu amaçlara ulaşılabilir nitelikte planlanmalıdır. Çünkü Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın Türkçeye göre farklı bir dil ailesinde bulunması ve yapısal, biçimsel, söz dizimsel olarak benzerlik göstermemesi, PIKTES Projesi kapsamında çalışan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı mezunu olan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim almamaları ve büyük bir kısmının okuma yazma öğretimine yönelik tecrübeleri olmaması bu süreçte yaşanan sorunları daha da arttırmaktadır. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunları en aza indirmek ve Suriyeli çocukların Türkçe okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını sağlamak için ilgili öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öyle ki sınıf içerisinde etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirebilen öğretmenlerin öğrencileri de aynı oranda başarılı olacak ve bu başarıları ilkokuldan yükseköğretimlerine tamamlayana kadar hatta hayatları boyunca bütün öğrenim süreçlerinde etkili olacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Dedeli, 2008; Özdemir, 2015; Öztürk, 2017; Ekin, 2018). Buna karşın yabancı öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki ülkemizde Suriyeli sığınmacıların sayısının 3.5 milyon olmasına bağlı olarak ilkokul çağındaki öğrenci sayısının azımsanamayacak ölçüde olması ve bu duruma ek olarak ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları sürekli dile getirmeleri, MEB tarafından bu konu ile ilgili çeşitli toplantı, çalıştay vb. yapılması göz önünde bulundurulduğunda bu konunun akademik bağlamda ele alınması ve çeşitli araştırmalar yapılması gerektiği bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, bu çalışma, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançların çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında görev yapan ve projenin başlangıç tarihinden itibaren aktif olarak ilk okuma yazma öğretimi yapan 282 öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	184	65.25
Erkek	98	34.75
Toplam	282	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 184’ünün kadın, 98’inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Katılımcıların Branşlarına İlişkin Bilgiler*

Branş	N	%
Sınıf Öğr.	179	63.48
Türkçe Öğr.	62	21.99
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	14.53
Toplam	282	100

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 179'u (%63.48) sınıf öğretmeni, 62'si (%21.99) Türkçe öğretmeni, 41'i ise (%14.53) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir.

Tablo 3.*Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler*

Mesleki Deneyim	N	%
0-1 yıl	14	4.97
2-3 yıl	224	79.43
3 yıl üzeri	44	15.60
Toplam	282	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün (%4.97) 0-1 yıl, 224'ünün (%79.43) 2-3 yıl, 44'ünün (%15.60) 3 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delican (2016)'ın geliştirdiği "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Görüşme Süreci

Görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak e-posta aracılığıyla PIKTES kapsamında çeşitli illerde görev yapan 282 PIKTES öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci iki haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi için SPSS.22 programı kullanılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda frekans dağılımları, yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesapları yapılmıştır. Bu hesaplamalardan sonra öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik analizi kapsamında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Boyutlar	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Hazırlık	282	-.867	.081
Uygulama	282	-.843	-.030
Değerlendirme	282	-1.186	1.129

Tablo 4 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin hazırlık boyutunda -.867 ile .081, uygulama boyutunda -.843 ile -.030, değerlendirme boyutunda ise -1.186 ile 1.129 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), bir veri setinde çarpıklık ve

basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlilik ve Etik

Delican (2016)'ın geliştirdiği ölçeğin geçerlik güvenirlik analizine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 52 maddelik deneme formundan 25 maddelik 3 faktörlü bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Ulaşılan ölçme aracında 9 madde hazırlık, 12 madde uygulama, 4 madde ise değerlendirme boyutu altında yer almıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamıştır. Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şu şekilde belirtmiştir: $\chi^2/df = 1.55$ ($p = .000$); RMSEA = .05; GFI = .88; AGFI = .86; CFI = .98; NFI = .94; SRMR = .05].

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 12.07.2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 88083623-020

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin İÖYÖ Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi (İÖYÖ) öz yeterlik algıları; hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar

Boyut	N	\bar{x}	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
Hazırlık	282	4.44	.516	Çok Yüksek
Uygulama	282	4.36	.552	Çok Yüksek
Değerlendirme	282	4.52	.539	Çok Yüksek
Toplam	282	4.41	.502	Çok Yüksek

$\bar{x} = 1-1.79$ çok düşük; $\bar{x} = 1.80-2.59$ düşük; $\bar{x} = 2.60-3.39$ orta; $\bar{x} = 3.40-4.19$ yüksek; $\bar{x} = 4.20-5$ çok yüksek

Öğretmenlerin İÖYÖ yönelik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öz yeterlik algılarının ölçeğin hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) alt boyutlarında “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetleri ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Hazırlık	Kadın	184	4.47	.503	280	1.154	.249
	Erkek	98	4.39	.539			
Uygulama	Kadın	184	4.37	.549	280	.544	.587
	Erkek	98	4.33	.559			
Değerlendirme	Kadın	184	4.54	.525	280	.889	.375
	Erkek	98	4.48	.567			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında, ölçeğin bütün alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(280)} = .249, p > .05$; $t_{(280)} = .587, p > .05$; $t_{(280)} = .375, p > .05$).

Öğretmenlerin Branşlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin branşları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Branş	N	\bar{x}	SS	F	p
Hazırlık	Sınıf Öğr.	179	4.53	.465	8.392	.000*
	Türkçe Öğr.	62	4.23	.585		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.39	.529		
	Toplam	282	4.44	.516		
Uygulama	Sınıf Öğr.	179	4.42	.505	4.565	.011*
	Türkçe Öğr.	62	4.18	.610		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.33	.604		
	Toplam	282	4.36	.552		
Değerlendirme	Sınıf Öğr.	179	4.60	.458	5.800	.003*
	Türkçe Öğr.	62	4.34	.669		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.45	.590		
	Toplam	282	4.52	.539		

*p<.05

Öğretmenlerin branşları ile öz yeterlik algıları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı branşlara göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleriyle Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Boyut	Branş (I)	Branş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p
	Sınıf Öğr.	Türkçe Öğr.	.299	.074	.000*

Boyut	Branş (I)	Branş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p	
Hazırlık		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.135	.087	.270	
	Türkçe Öğr.	Sınıf Öğr.	-.299	.074	.000*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.164	.101	.237	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-.135	.087	.270	
Uygulama	Türkçe Öğr.	Türkçe Öğr.	.241	.080	.008*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.094	.094	.577	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-.241	.080	.008*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.147	.110	.376	
	Sınıf Öğr.	Sınıf Öğr.	-.094	.094	.577	
		Türkçe Öğr.	.147	.110	.376	
	Değerlendirme	Türkçe Öğr.	Türkçe Öğr.	.256	.079	.003*
			Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.148	.092	.243
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.		Sınıf Öğr.	-.256	.078	.003*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.109	.107	.567	
	Sınıf Öğr.	-.148	.092	.243		
	Türkçe Öğr.	-.109	.107	.567		

*p<.05

Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık sınıf öğretmenlerinin lehinedir. İÖYÖ öz yeterlik ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hazırlık (\bar{x} =4.53), uygulama (\bar{x} =4.42) ve değerlendirme (\bar{x} =4.60) alt boyutu ortalama puanlarının, Türkçe öğretmenlerinin hazırlık (\bar{x} =4.523), uygulama (\bar{x} =4.33) ve değerlendirme (\bar{x} =4.34) alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	SS	F	p
Hazırlık	0-1 yıl	14	4.20	.670	1.635	.197
	2-3 yıl	160	4.45	.505		
	3 yıl üzeri	44	4.44	.510		
	Toplam	282	4.44	.516		
Uygulama	0-1 yıl	14	4.12	.716	1.382	.253
	2-3 yıl	160	4.37	.537		

Boyut	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	SS	F	p
	3 yıl üzeri	44	4.38	.564		
	Toplam	282	4.36	.552		
Değerlendirme	0-1 yıl	14	4.18	.879	3.169	.044*
	2-3 yıl	160	4.53	.523		
	3 yıl üzeri	44	4.58	.457		
	Toplam	282	4.52	.539		

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında yalnızca değerlendirme alt boyutun anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı mesleki deneyimlere göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleriyle Mesleki Deneyimleri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebinin Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim (I)	Mesleki Deneyim (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p
Değerlendirme	0-1 yıl	2-3 yıl	-.353	.147	.046*
		3 yıl üzeri	-.401	.164	.040*
	2-3 yıl	0-1 yıl	.353	.147	.046*
		3 yıl üzeri	-.048	.088	.848
	3 yıl üzeri	0-1 yıl	.401	.164	.040*
		2-3 yıl	.048	.088	.848

*p<.05

Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 2-3 yıl ($t_{(280)} = .046$, $p < .05$) ve 3 yıl üzeri ($t_{(280)} = .040$, $p < .05$) mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İOYÖ öz yeterlik ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x} = 4.18$). 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenleri sırasıyla, 2-3 yıl ($\bar{x} = 4.53$) mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ve 3 yıl üzeri ($\bar{x} = 4.58$) mesleki deneyime sahip öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Hazırlık	Evet		249	4.46	.510	280	1.624	.105
	Hayır		33	4.30	.549			

Boyut	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Uygulama	Evet		249	4.38	.531	280	1.837	.067
	Hayır		33	4.19	.674			
Değerlendirme	Evet		249	4.55	.514	280	2.320	.021*
	Hayır		33	4.32	.680			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme ($t_{(280)} = .021$, $p > .05$) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ($t_{(280)} = .105$, $p < .05$) ve uygulama ($t_{(280)} = .067$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgular ışığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenler ($\bar{x} = 4.55$) almayan öğretmenlere göre ($\bar{x} = 4.32$) değerlendirme alt boyutunda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Hazırlık	Evet		203	4.53	.459	280	4.445	.000*
	Hayır		79	4.21	.580			
Uygulama	Evet		203	4.44	.501	280	3.599	.000*
	Hayır		79	4.15	.622			
Değerlendirme	Evet		203	4.61	.450	280	3.666	.000*
	Hayır		79	4.30	.677			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında ölçeğin hazırlık ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$), uygulama ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İÖYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.21$), uygulama ($\bar{x} = 4.15$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.30$) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.53$), uygulama ($\bar{x} = 4.44$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.61$) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.*Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları*

Boyut	Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Hazırlık	Evet	136	4.56	.447	280	3.972	.000*
	Hayır	146	4.33	.550			
Uygulama	Evet	136	4.47	.525	280	3.389	.001*
	Hayır	146	4.25	.557			
Değerlendirme	Evet	136	4.61	.456	280	2.730	.007*
	Hayır	146	4.44	.596			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında, ölçeğin hazırlık ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$), uygulama ($t_{(280)} = .001$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(280)} = .007$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenler ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.56$), uygulama ($\bar{x} = 4.47$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.61$) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Buna karşın ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olmayan öğretmenler, ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.33$), uygulama ($\bar{x} = 4.25$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.44$) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğunun 2 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu (bkz. Tablo 3) göz önünde bulundurulduğunda ilgili sonucun yüksek çıkması öğretmenlerin göreve başladıkları andan itibaren sürekli ilk okuma yazma öğretimi yapmaları bu durumun sebebi olarak açıklanabilir. Bandura (1997), çalışma alanı ile ilgili gerekli donanım ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini savunmuştur. Çünkü Bandura (1997) ve Zimmerman (2000)’a göre, bireyin öz yeterlik algısının ortama, koşullara, görevin çeşidine, zorluk derecesine ve kişinin konuya hâkim olma düzeyine göre farklılık göstermektedir (aktaran Sakız, 2013: 188). Bu açıdan bakıldığında Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu, öncesinde aldıkları eğitimler ve kısa bir zaman diliminde edindikleri birçok mesleki tecrübe sonucunda İÖYÖ öz yeterlik algılarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı konulardaki öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını (Karadeniz, 2011; Dilci, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kahramoğlu ve Ay, 2013; Kaçar, 2016; Şimşek, 2016; Kızılırmak, 2017; Aslantürk, 2018; Ekin, 2018; Kandemir, 2018; Delice, 2019) ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bunun yanında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Şengül (2018) ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Öztürk (2015), araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir (Dedeli, 2008; Özdemir, 2015; Öztürk, 2017). Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarını inceleyen Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve Öztürk (2017) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre pozitif yönde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve

Öztürk (2017)'ün araştırmalarında katılımcıların tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmaktayken, bu araştırmının katılımcılarını sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeninin bu araştırmının örneklemini oluşturan katılımcıların farklı branşlara mensup olmalarından, örneklem sayısından veya mesleki deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile branşları arasında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda branş değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İÖYÖ'ye yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri İÖYÖ'ye yönelik aldıkları bu eğitimi lisans öğrenimi sürecinde almamışlardır. Buna karşın sınıf öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde hem teorik hem de uygulamaya yönelik İÖYÖ dersi almaktadırlar. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ'de kendilerini daha fazla yeterli görmelerine sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, mesleki deneyim değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ve uygulama alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Araştırmanın mesleki deneyim değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde mesleki deneyim arttıkça öğretmen öz yeterlik algılarının da aynı düzeyde artış gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İlgili literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile araştırmının bu alt probleminde elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Kandemir (2018), Kızılırmak (2017), Çavuş (2014) ve Ekin (2018) araştırmalarında; çeşitli branşlardaki öğretmenlerin branşlarına ait öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda mesleki deneyim faktörünün öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken diğer alt boyutlarda (hazırlık, uygulama) herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların bulunamaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim almayan katılımcıların çok az sayıda olmalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İÖYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler lisans öğrenimi sırasında İÖYÖ dersi alırlarken, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde İÖYÖ'ye yönelik herhangi bir ders almamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik derslerde "ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin"; hazırlık, başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma aşamaları hem teorik hem de uygulamaya yönelik olarak öğretilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sürecinde böyle bir eğitim almaları İÖYÖ'de Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerine göre daha nitelikli olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple de İÖYÖ alanında diğer branşlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesinin öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenler olmayanlara göre ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Bandura (1997)'nin da ifade ettiği gibi çalışma alanı ile ilgili gerekli donanımına sahip olmanın ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde, ana dili Türkçe olan öğrencilere İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenlerin bu alanda tecrübesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları olağandır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada kullanılan ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde ilk okuma yazma öğretimi dersini almaları ile açıklanabilir. Çünkü Türkçe öğretmenliği lisans programlarında bu tür bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle özellikle Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretecek Türkçe öğretmenlerine ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayıları ve kendi ülkelerine geri dönme durumları dikkate alındığında uzun bir süre geri dönemeyecekleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ilkokulu Türkiye’de okuyacak ciddi bir kitlenin varlığı düşünüldüğünde sınıf öğretmenliği lisans programlarına seçmeli ders olarak “Göçmenlere İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi eklenmelidir.
- Uzun süre geri dönemeyecekleri bilinen ilgili hedef kitle için ilk okuma yazma öğretim programı hazırlanmalıdır. Bu program temel alınarak ilk okuma yazma öğretimi ders kitapları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması bu alanda yapılan hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik yapılan eğitimlerin Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir olumlu katkısının olmadığı söylenebilir. Bu nedenle yapılacak eğitimler genel eğitimler olmaktan ziyade daha spesifik konuları içeren eğitimler olmalıdır.
- Ana dili Türkçe olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin daha yüksek olması ilk okuma yazma öğretiminde tecrübenin önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretiminde elde edilen deneyimlerin Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde etkili olabileceği de söylenebilir. Bu bağlamda ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi ile Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan ortaklıkların ve farklılıkların tespiti açısından her iki grup ile de tecrübesi olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirilmesi ve bu bağlamda yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olacaktır.
- Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik çalışmanın da olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik hem nicel hem de nitel çalışmaların yapılması öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacaktır.
- İlkokul çağındaki yabancı çocuklara ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kuram ve uygulama örneklerinin bir arada olduğu akademik öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.

- İlkokul çağındaki yabancı uyruklu çocuklara ilk okuma yazma öğretimi öğretmen öz yeterliklerine ilişkin herhangi bir ölçüğe rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ilgili hedef kitleye yönelik öğretmen öz yeterlik ölçekleri geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 27-28 Mart.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Bıçer, N. & Kılıç, B. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2), 335-349.
- Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (24), 309-324.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 895-936.
- Çavuş, O. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Delican, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçüğü, *Turkish Studies*, 11 (3), 861-878.
- Delice, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları, *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005), Denizli Üniversitesi, Denizli.
- Dönmez M. İ. & Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching UDES 2015*, 1907-1919.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), 93-112.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019). Göç idaresi genel müdürlüğü geçici koruma altındaki Suriyeli verileri. www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971

- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi, içinde Durmuş, M. ve Okur, A. (ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, 171-178.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies International Academic Journals*, 8 (7), 201-221.
- Kaçar, T. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 285-301.
- Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karadeniz, C. B. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları: Ordu ili örneği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9 (35), 28-47.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi OPUS*, 8 (15), 1426-1449.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, T. (2015). *Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PIKTES (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. <https://piktes.meb.gov.tr>
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 178-188.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 538-552.
- Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktor Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, içinde M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (ed.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

Examining the Teacher Self-Efficacy Perceptions on the First Reading and Writing Teaching to Syrian Students Who Under Temporary Protection

Extended Abstract:

Introduction

Recently, due to the civil war that took place in one of our border neighbors, Syria, many Syrians was obliged to leave their country and they have taken refuge in our country because of Turkey's "open door" policy and being a border neighbor. According to the data of the Directorate General of Migration Management (DGMM), as of 07.11.2019, there are more than 3.5 million Syrian refugees in our country (DGMM, 2019). Syrians living under temporary protection in our country, both in and outside the accommodation centers, with their own means, have many social and economic problems. One of the most important problems of Syrians is definitely education problems. Some of the Syrian students receive education in public schools, some in Temporary Education Centers (TEC), some in private institutions with Arabic education language, and some in refuge centers. Undoubtedly, the most important of the trainings provided is Turkish education. Teaching Turkish to Syrian students in a short time will make it easier for them to adapt to the school system and society. However, one of the most important problems experienced by students and teachers in the process of learning and teaching Turkish is the difficulties encountered in the teaching of first literacy. The teaching of first literacy, which is seen as the first step of teaching Turkish, is a process that takes a long time and requires a lot of effort in itself. The fact that especially Syrian students' native language, Arabic, is in a different language family than Turkish and they are not structurally, stylistically, syntactically similar; the field differences of the teachers working within the scope of the project makes this process more difficult. For this reason, in order to overcome the difficulties encountered, teachers, who are the executives of education, have a great duty. The first of these duties is that the individual undergoes self-evaluation in order to be successful in the teaching profession as in every profession. Because one of the most basic components of success in the teaching process is how effective or ineffective teachers teach. Because one of the most basic components of success in the teaching process is how effective or ineffective teachers teach. Şahin (2011) stated that it is very important for teachers to get to know themselves and make necessary evaluations about themselves, to eliminate their deficiencies and to improve their professional competencies. In this regard, knowing the self-efficacy of themselves who teach the first literacy to Syrian children will contribute to reducing the problems experienced during the first literacy teaching process.

Method

In the study, screening model, which is one of the quantitative research methods, was used. "The screening model is a research approach that aims to reveal a situation that exists in the past or still as it exists" (Karasar, 2012: 77).

The universe of the study consists of teachers working under the Project for Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES). The sample of the study consists of 282 teachers actively teaching the first literacy since the start date of the PIKTES Project, which was selected by the convenience sampling method. Convenience sampling is a sampling method that is used in situations where the researcher is not able to use other sampling methods and brings practicality to the researcher during the collection of research data. In this method, the researcher selects situations that are close to him and are easy to access (Yıldırım and Şimşek, 2018: 123).

As the data collection tool in the study, "Self-Efficacy Scale for Teaching First Literacy" developed by Delican (2016) and "Personal Information Form" were used to determine the personal information of the teachers. As a result of the confirmatory factor analysis for the validity and reliability analysis of the scale developed by Delican (2016), a 3-factor measurement tool with 25 items was obtained from the 52-item trial form. In the measurement tool reached, 9 items were included in the preparation dimension, 12 items were included in the application dimension, and 4 items were included in the evaluation dimension. When the Cronbach reliability coefficients regarding the preparation, application, and evaluation factors in the scale are examined, the factors appear to be at .89; .89; .78 values, respectively. The Cronbach coefficient for the entire scale was determined as .90. The scale appears to be reliable with this determined Cronbach coefficient. Delican (2016) concluded that the scale developed as a result of his reliability and validity studies, measured the self-efficacy perception of the teaching of first literacy in a valid and reliable way.

SPSS.22 program was used for statistical analysis of the data in the study. In line with the answers given, frequency distributions, percentage, average, and standard deviation calculations were made. After these calculations, it was investigated whether the teachers' self-efficacy in the teaching of first literacy differs according to various variables. Due to the normal distribution in the data set, the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in the parametric tests group were used to determine the teachers' first literacy teaching self-efficacy perception levels and to examine their self-efficacy perceptions in terms of various variables.

Result and Discussion

In the study, it was found that teachers found themselves sufficient at "a very high level" throughout the scale and in all its sub-dimensions. In this context, considering the fact that the majority of teachers have 2 years or more professional experience (see Table 3), the fact that teachers always teach first literacy from the moment they start their duties can be explained as the reason for this situation. Bandura (1997) argued that having the necessary equipment related to the field of study and successful professional experiences in that field positively affects the self-efficacy perception of the individual. Because according to Bandura (1997) and Zimmerman (2000), the individual's self-efficacy perception differs according to the environment, conditions, type of duty, degree of difficulty, and the level of person's command of the subject (cited by Sakız, 2013: 188). From this point of view, it is seen that the teachers' self-efficacy perceptions were positively affected as a result of the difficulties of the work done by teachers who teach literacy to Syrian students, the trainings they received beforehand and many professional experiences gained in a short period of time.

In the research, it was found that there was a significant difference in all of the preparation, application and evaluation sub-dimensions of the scale according to the variables - branch, receiving education for the first literacy teaching and having experience in first literacy teaching to those whose native language is Turkish - of self-efficacy perceptions of teachers' first literacy teaching who teach Syrian students to read and write. A significant difference was found only in the evaluation sub-dimension of the scale between the variables of professional experience and education in teaching Turkish as a foreign language and teachers' perception of self-efficacy in first literacy teaching. However, no significant difference was found between teachers' perception of self-efficacy in first literacy teaching and the gender variable.

Key Words: *Syrian students, First literacy teaching, Self-efficacy.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.799840

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 360-384

Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Proje Tabanlı Öğrenmeye Göre Düzenlenmesi

Şeyma ŞAHİN¹, Burcu ÖKMEN², Abdurrahman KILIÇ³

Makalenin Geliş Tarihi: 25.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu çalışmanın amacı; karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre nasıl düzenlenebileceğini göstermek ve öğrencilerin bu yöntemle göre düzenlenen derse karşı tutumlarını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiş ve eylem araştırması döngüsü üç eylem aşamasından oluşmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 2. sınıfta öğrenim gören 103 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; “Süreç Değerlendirme Formu” ve “Öğrenci Mektupları” kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Toplamda 16 hafta süren uygulama süreci proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. İlk dört hafta yüz yüze eğitim yapılmış, dördüncü haftadan sonra ise küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Ders grup çalışması olarak düzenlenmiştir. Toplam 22 grup oluşturulmuştur. Bulgular; “Sürece Yönelik Olumsuz Görüşler” ve “Sürece Yönelik Olumlu Görüşler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yöntemi ile işlenen dersin aktif katılımı arttırdığı, anlaşılır, verimli, öğretici, motive edici, keyifli, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje tabanlı öğretim yönteminin uygulanmasının sonucunda öğrencilerin literatür tarama, problem durumu bulma, veri toplama, veri analizi, sonuç-öneri yazma ve raporlama gibi araştırma becerilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu süreci öğretici buldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ve bu uygulamanın öğrenciler arası iletişimi geliştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eylem araştırması, Karakter ve değerler eğitimi, Öğrenci tutumları, Proje tabanlı öğrenme, Uzaktan eğitim.

GİRİŞ

Değer; “bireyin kendi cinsi ve dışında kalan tüm varlıklarla ilişki kurması sırasında ortaya koyduğu/koymayı istediği ilişki düzeyi, davranış kalıbı, bakış açısı ve onun ilişkiye yüklediği anlam” olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2012). Günümüzde “değerler eğitimi” kavramının oldukça popüler olmasına karşın değerlerin öğretilip öğretilmeyeceği konusu da bir o kadar tartışmalıdır (Zajda, 2014). Halbuki tartışmalar değerlerin öğretilir olup olmamasına değil hangi değerlerin, hangi yöntemlerle,

¹ Dr., Öğretmen, MEB, seyymasahin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1727-4772

² Dr., Öğretmen, MEB, burcuokmen91@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0296-0078

³ Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2704-2951

Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 360-384. DOI: 10.7822/omuefd.799840

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 360-384.

nasıl öğretileceği noktasına odaklanmalıdır (Lickona, 1991). Eğitim öğrencilerin yalnızca bilişsel yapılarına değil aynı zamanda davranışlarının ve karakterlerinin gelişimine yönelik de olmalıdır (Zurqoni, Retnawati, Apino ve Anazifa, 2018).

Değerlerin öğretiminde telkine dayalı etkinlikler yerine değerlerin açıklanması, muhakeme ve analizi şeklindeki yaklaşımlarla akıl yürütme becerilerinin kullanımı oldukça önemlidir (Uygun, 2013). Akıl yürütme becerileri ise bireysel olarak değil ancak tartışma ve işbirliği yoluyla geliştirilebilir. Öğrencileri ahlaki problemler üzerine düşünmeye ve bir topluluk içinde tartışmaya teşvik etmek, onlara uzlaşma yöntemlerini öğretmek; işbirlikli öğrenme anlayışını kazandırmak, demokratik sınıf ortamı oluşturmak değerlerin öğretilmesinde önemli kriterlerdendir (Lickona, 1991). Böylece öğrencilerin; bilişsel ve sosyal becerileri, değerleri ve kendilerini demokratik ahlaki bir topluluğun parçası olarak görmeye teşvik edecek daha geniş bir bakış açısını kazanmaları mümkün olabilir (Veugelers ve Vedder, 2003).

Günümüzde eğitimsel görevlerin hala oldukça dar bir bakış açısıyla yorumlanmakta olduğu, kişiliğin bir bütün olarak gelişimi yerine sadece bilginin aktarımına vurgu yapıldığı görülmektedir (Sutrop, 2015). Bilginin ezberlenmesine odaklanan öğretim yöntemlerinin değer kazanımında işe yaramayacağı açıktır. Bu nedenle etkili bir öğretimde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği becerilerini geliştirecek, süreç tabanlı, öğrenci merkezli, katılımcı, grup öğrenmesini ve öğrenci katılımı teşvik eden sorgulamaya dayalı katılımcı modellerin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Schwartz, Tessman ve McDonald, 2013). Değerler eğitiminde de etkili olarak kullanılacak bu modellerden birisi de proje tabanlı öğrenme modelidir.

Proje, gerçek hayattaki bir problem çerçevesinde oluşturulan, öğrencileri araştırma amacı doğrultusunda ilgi çekici etkinliklerle meşgul eden ve bir ürünle sonuçlanan bir araştırma sürecidir (Fleming, 2000). Proje tabanlı öğrenme; öğrenmeyi projeler etrafında organize eden, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini ve aktif işbirliğini teşvik eden, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda büyük bir potansiyele sahip olan öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (Aksela ve Haatainen, 2018; Wahyuni, 2014).

Proje tabanlı öğrenme; "Öğrenme bağlama özgüdür.", "Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar." ve "Öğrenciler hedeflerine sosyal etkileşimler, bilgi ve anlayış paylaşımı yoluyla ulaşırlar." şeklindeki üç yapılandırmacı ilkeye dayanan öğrenci merkezli bir öğretim şeklidir (Menzies, Hewitt, Kokotsaki, Collyer ve Wiggins, 2016). Fleming (2000) proje tabanlı öğrenmenin altı özelliğini; 1. özgün bir problem, 2. öğrenci seçimi, 3. akademik süreç, 4. okul duvarlarının ötesinde uygulamalı öğrenme, 5. özgün bir ürün, 6. önceden belirlenmiş ölçütlerin kullanıldığı şeffaf değerlendirme uygulamaları olarak sıralamaktadır. Habók ve Nagy (2016) proje tabanlı öğrenmenin temel kriterlerini; 1. öğrencinin içsel öğrenme motivasyonu, 2. öğrenci merkezli süreç, 3. öğrencileri temel kavramlarla tanıştırmak, 4. derinlemesine araştırmayı mümkün kılan problemlere odaklanma, 5. öğrencilerin kendi çalışmalarını ve projelerini yönetmeleri, 6. öğrencilere araştırmaları ile ilgili geri bildirim sağlama, 7. küçük gruplarda öğrenci işbirliği, 8. performansa dayalı değerlendirme ve 9. projelerin müfredata dahil edilmesi olarak belirlemiştir.

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler, aktif öğrenenler olarak öğrenmenin merkezindedir (Jalinus, Nabawi ve Mardin, 2017). Öğrencilerin; hedef belirleme, kendi öğrenmelerini planlama, araştırma-inceleme yapma, problemin çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirme, işbirliğine dayalı olarak ürün ortaya koyma ve ürünleri sergileme gibi faaliyetleri gerçekleştirerek bir disiplinin temel kavramları ve ilkeleri ile ilgili özgün gerçek dünya problemlerine cevap bulmalarını gerektirir (Thomas, 2000). Proje tabanlı öğrenme ilkelerinin çoğu probleme dayalı öğrenme için de ortaktır. Bununla birlikte, proje tabanlı öğrenmede bir öğrenme ürününün elde edilmesi öğrenme hedefleri için oldukça kritiktir (Grant, 2011).

Öğrenci seçimi bu yaklaşımın kilit unsurlarından biridir. Öğrenciler problemi belirleme, kaynakları seçme, sorumlulukları grup üyeleri arasında paylaşma, nihai ürünlerini tasarlama ve sergileme biçimlerini kendileri belirlerler. Böylece öğrencilerin kendi ilgi alanlarını geliştirmeleri ve daha derin öğrenmeleri mümkün olur (Aldabbus, 2018). Proje tabanlı öğrenmede benzer ilgileri olan öğrenciler işbirliği içinde çalışarak işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirirler (Aksela ve Haatainen, 2018; Bell, 2010). Danışmanlar/öğretmenler daha çok rehber, danışman, destekleyici, yönlendirici, kolaylaştırıcı ve değerlendirici olarak hareket ederler (Jalinus vd., 2017).

Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin iyi çalışıp çalışmadığını ve beklenen hedeflere ulaşip ulaşamayacağını görmek için kullanılır. Öğrenci performansının değerlendirilmesi, geleneksel sınıf değerlendirmesinden oldukça farklıdır. Öğrenciler farklı zaman çizelgelerine sahip farklı projeler üzerinde çalıştıklarından, öğretmenin öğrenci ilerlemesini değerlendirme daha karmaşıktır. Değerlendirme projelere dayanmalıdır. Portfolyo, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmenin geri bildirimlerine ihtiyaç vardır (Hanardi, 2015; Railsback, 2002).

Literatürde değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin değerleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar (Aladağ, 2012; Aydın, 2008; Balcı, 2008; Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Ergün, 2013; Gökçek, 2007; Izgar, 2013; Katılmış, 2010; Keskinöğlü, 2008; Kunduroğlu, 2010; Neslitürk, 2013; Öğretici, 2011; Uzunkol, 2014) mevcuttur. Tulunay Ateş'in (2017) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında da değerler eğitimi uygulamalarının değerler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak literatürde proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen değerler eğitiminin etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile literatürdeki bu boşluğun doldurulacağı, değerler eğitimi konusunda bir örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre nasıl düzenlenebileceği ve bu anlayışa göre düzenlenmiş dersin öğrencilerin tutumlarına etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

- ✓ Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik olumsuz görüşleri nelerdir?
 - Birinci eylem planı sürecine yönelik olumsuz görüşler nelerdir?
 - İkinci eylem planı sürecine yönelik olumsuz görüşler nelerdir?
 - Üçüncü eylem planı sürecine yönelik olumsuz görüşler nelerdir?
- ✓ Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik olumlu görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Çalışmamız nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modelinde kurgulanmıştır. Eylem araştırması; uygulamacıların, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan (Glanz, 1999), kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecini içeren (Costello, 2007) bir araştırma modelidir. Eylem araştırması eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama biçimidir. Eylem araştırmasının bu aşamaları doğrusal bir yapıya sahip değildir; gerektiği taktirde bazı aşamaları çıkarılabilir, yeri değiştirilebilir veya gerekli durumlarda bazı aşamaları tekrarlanabilir (Mills, 2003).

Bu eylem araştırması üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle genel bir eylem planı oluşturulmuştur. Her eylem aşaması; “eylem planının hazırlanması”, “eylem planının uygulanması”, “eylem planına ilişkin verilerin toplanması”, “toplanan verilerin analizi” ve “elde edilen bulguların değerlendirilmesi” adımlarından oluşmuştur. Her eylem planının sonunda öğrencilere süreç değerlendirme formları verilerek süreci değerlendirmeleri istenmiş ve veriler analiz edilerek çeşitli kararlar alınarak diğer eylem planı hazırlanmıştır. Üçüncü eylem planı sonunda süreç sonlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma sorusu hakkında en kapsamlı bilgiyi vereceği düşünülen katılımcıların amaçlı örnekleme yoluyla seçilmesi tercih edilir (Brinkmann, 2013; Seidman, 2006). Bu araştırmada da proje tabanlı öğrenme modeline uygun olacağı düşünüldüğünden bu ders ve dersi seçen öğrenciler amaçlı olarak çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 2. sınıfta öğrenim gören ve Karakter ve Değerler Eğitimi dersini alan üç farklı sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 103 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerden 71’i kız ve 32’si erkektir.

Araştırma Süreci

Toplamda 16 hafta süren Karakter ve Değerler Eğitimi dersi proje tabanlı olarak yürütülmüştür. İlk dört hafta yüz yüze eğitim yapılmış, dördüncü haftadan sonra ise küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Ders grup çalışması olarak düzenlenmiştir. Toplam 22 grup oluşturulmuştur. Öğrenme öğretme süreci farklı platformlarda yürütülmüştür. Öğrenciler her hafta kendi aralarında Skype, Zoom, WhatsApp vb. yöntemlerle çalışmışlardır. Bütün gruplar bir grup ismi ile Google Classroom’a kaydolmuşlar ve ders sorumluları ile iletişimi bu platform üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca üçüncü eylem planı sürecinde Zoom üzerinden her hafta senkron ders yapılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

Genel Eylem Planı

	Haftalar	Konular	Bireysel Görevler	Grup Görevleri
1	17-21 Şubat	-	-	Tanışma ve ders hakkında bilgilendirme
2	24-28 Şubat	Temel Kavramlar Değerlerin Sınıflandırılması	Verilen makalelerden en az ikisinin okunması, özetlenmesi	Öğretim üyesi sunum
3	02-06 Mart	Değerlerin Oluşumu ve Tarihsel Süreci Değerleri Etkileyen Faktörler	Verilen makalelerden en az ikisinin okunması, özetlenmesi	Öğretim üyesi sunum
4	09-13 Mart	Değerlerin Kazandırılması	Verilen makalelerden en az ikisinin okunması, özetlenmesi	Öğretim üyesi sunum
5	16-20 Mart	Pandemi Tatili		
6	23-27 Mart	Aile ve Değer İlişkisi	Değer kazanımında ailenin yeri Değerler (sevgi, merhamet, güven, adalet, hürmet, itaat) açısından aile hayatının analizi Günümüzde ailede yaşanan problemler Literatürdeki çözüm önerileri ile ilgili literatür taranması ve raporlanması	Grup halinde literatürün incelenmesi Araştırma probleminin belirlenmesi Veri toplama araçlarının belirlenmesi Görev dağılımının yapılması

Haftalar	Konular	Bireysel Görevler	Grup Görevleri
6	30 Mart-03 Nisan	Verilerin toplanması ve dökümü	Verilerin paylaşılması, analizi
7	06-10 Nisan	Bulguların düzenlenmesi	Sonuçlar, öneriler ve raporlama Raporların teslimi
8	13-17 Nisan	Değer kazanımında ailenin yeri Değerler (sevgi, merhamet, güven, adalet, hürmet, itaat) açısından aile hayatının analizi Günümüzde ailede yaşanan problemler Literatürdeki çözüm önerileri ile ilgili literatür taranması ve raporlanması	Grup halinde literatürün incelenmesi Araştırma probleminin belirlenmesi Veri toplama araçlarının belirlenmesi Görev dağılımının yapılması
9	20-24 Nisan	Verilerin toplanması ve dökümü	Verilerin paylaşılması, analizi
10	27 Nisan-01 Mayıs	Bulguların düzenlenmesi	Sonuçlar, öneriler ve raporlama Raporların teslimi
11	04-08 Mayıs	Değer kazanımında ailenin yeri Değerler (sevgi, merhamet, güven, adalet, hürmet, itaat) açısından aile hayatının analizi Günümüzde ailede yaşanan problemler Literatürdeki çözüm önerileri ile ilgili literatür taranması ve raporlanması	Grup halinde literatürün incelenmesi Araştırma probleminin belirlenmesi Veri toplama araçlarının belirlenmesi Görev dağılımının yapılması
12	11-15 Mayıs	Verilerin toplanması ve dökümü	Verilerin paylaşılması, analizi
13	18-22 Mayıs	Bulguların düzenlenmesi	Sonuçlar, öneriler ve raporlama Raporların teslimi
14	25-29 Mayıs	Bayram Tatili	
15	01-05 Haziran	Aile-Çevre-Okul	Sunumlar

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilk hafta tanışma ve ders hakkında bilgilendirme ile geçmiş, sonraki üç hafta “Temel Kavramlar”, “Değerlerin Sınıflandırılması”, “Değerlerin Oluşumu ve Tarihsel Süreci”, “Değerleri Etkileyen Faktörler” ve “Değerlerin Kazandırılması” konuları ile ilgili ders hocası tarafından projelere temel olması açısından sunumlar gerçekleştirilmiştir.

Bireysel çalışmalar (ilk dört hafta ve her projenin ilk haftası) genel olarak derse ve grup çalışmalarına hazırlık amaçlı literatür taraması yapma ve özetleme çalışmalarından oluşmuştur. Uzaktan eğitime geçilmesiyle beraber öğrenciler grup çalışmalarını kendi aralarında, kendi belirledikleri bir saatte, telekonferans yöntemiyle gerçekleştirmişlerdir. Her projenin sonunda her bir grup ortak bir grup raporu hazırlamıştır.

Öğrenciler tarafından yürütülen projeler aile, çevre ve okul olmak üzere üç aşamalıdır. Her proje öncesi öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan proje yürütme formları verilmiştir. Projelerle; aile, çevre ve okulda yaşanan değer problemlerinin belirlenmesi ve bunların nasıl kazandırılacağına dair çözüm önerileri geliştirilmesi, bu doğrultuda her öğrencinin kendi mesleğine dair bir yol haritası belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaçla projelerde; “sevgi”, “merhamet”, “güven”, “adalet”, “hürmet”, “itaat”, “saygı”, “samimiyet”, “yardımseverlik”, “demokratiklik”, “doğruluk” olmak üzere 11 değer temele alınmıştır. Her proje için üç hafta süre verilmiştir. Bu üç aşamanın sonunda tüm projeler birleştirilerek dönem sonunda sunumu gerçekleştirilmiştir.

Her grup tek portfolyo hazırlamış, raporlar elektronik olarak alınmıştır. Portfolyonun değerlendirilmesi için “portfolyo değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Öğrencilerin gönderdikleri projeler araştırmacılar tarafından bu formlara göre değerlendirilerek puanlanmış ve öğrencilere bildirilmiştir. Öz ve akran değerlendirme öğrencilere her eylem aşaması sonunda yaptırılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Sunumlar sırasında gruplar birbirlerini gruplar-arası değerlendirme formuna göre değerlendirmiştir.

Dersin değerlendirilmesi aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir: Portfolyo grup puanı % 50, grup içi akran değerlendirme %20, gruplar arası akran değerlendirme %10 ve öz değerlendirme % 20.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Süreç Değerlendirme Formu” ve “Öğrenci Mektupları” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Süreç Değerlendirme Formu: Süreç değerlendirme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Eğitim bilimleri alanında uzman olan iki akademisyenden görüş alınarak formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formda, öğrencilerin ders sürecinde yapmaktan hoşlandıkları şeyler ve ders tasarımı ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin açık uçlu altı soru yer almıştır.

Öğrenci Mektupları: Dönem sonunda öğrencilerden süreçle ilgili duygu ve düşüncelerini anlattıkları birer mektup yazmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Birinci ve ikinci eylem planları sonunda mail yoluyla öğrencilere süreç değerlendirme formları gönderilmiş ve öğrencilerden bu formlar mail yoluyla toplanmıştır. Birinci eylem planı sonunda 99; ikinci eylem planı sonunda 95 süreç değerlendirme formu toplanmıştır. Üçüncü eylem planı sonunda ise mail yoluyla öğrencilerden süreci değerlendirdikleri birer mektup yazmaları istenmiştir. Süreç sonunda 94 öğrenci mektubu toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Eylem araştırması sistemli ve süreklilik gerektiren bir araştırma (Calhoun, 2002) olduğundan bu araştırmada veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Veri analiz süreci; “verileri düzenleme”, “verileri özetleme” ve “ilişkilendirme/yorumlama” olmak üzere üç aşamada (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019) yürütülmüştür. Verilerin düzenlenmesi aşamasında tüm veriler gruplandırılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Formlar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin söylemlerinden alıntılar orijinal ifadeleri kullanılacak şekilde düzenlenmiştir. Veri özetleme aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürülüp yorumlanmasını sağlar (Fraenkel ve Wallen, 2000). İlişkilendirme/yorumlama aşamasında ise ortaya çıkan kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- ✓ Araştırma Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programının 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma 2019/2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanan verilerin kullanılması ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma “Süreç Değerlendirme Formu” ve “Öğrenci Mektupları” veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma 16 hafta ile sınırlıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirildiği ve verilerin bağlama ve kendine özgü olması sebebiyle bu araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak geçerliliği test etmek için inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır (Guba, 1981).

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacılar yeterli süre (16 hafta) araştırma ortamında bulunmuş ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Veri toplama işlemi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Derin odaklı bilgi elde edilmesi için veriler tekrar tekrar okunmuş, analiz edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreçte, verileri başka kategorilere dağıtma, yeni alt kategoriler oluşturma ya da verileri üst kategorilerde birleştirme işlemleri titizlikle gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca kategoriler üzerinde sürekli olarak çalışılmaya devam edilmiştir.

Araştırma verilerinin aktarılabirliğini sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlanmıştır. Süreç değerlendirme formları ve öğrenci mektuplarından doğrudan alıntı yapılarak araştırma ortamının yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır. Alıntıların orijinal ifadelerine aynen yer verilmiş herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Güvenilebilirlik için araştırma süreci detaylı bir şekilde resmedilmiştir. Veri araçlarının nasıl hazırlandığı, verilerin nasıl toplandığı, nasıl kaydedildiği ve nasıl analiz edildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın tüm ham verileri gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla saklanmıştır.

Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak için verilerin yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Araştırma verileri ile araştırma sonuçlarının ilişkilendirilmesinde uzman görüşü alınmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 03/12/2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020/234

BULGULAR

Bulgular; “Sürece Yönelik Olumsuz Görüşler” ve “Sürece Yönelik Olumlu Görüşler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Sürece Yönelik Olumsuz Görüşler

Sürece yönelik olumsuz görüşler; birinci, ikinci ve üçüncü eylem planı sürecine yönelik olmak üzere üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

Birinci Eylem Planı Süreci

Birinci eylem planı sonunda öğrencilerin sürece yönelik olumsuz görüşleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Birinci Eylem Planı Sonundaki Olumsuz Görüşler

Kategoriler		Kodlar
Dersin Tasarımı	Verimlilik	Verimli olmaması, katkı sağlamaması Boş ve angarya olması İlk haftalardaki sunumların sıkıcı olması/verimli olmaması
	Rehberlik	Ders anlatılmaması Slayt, ders notu verilmemesi Video ile yapılacakların açıklanmaması

Kategoriler	Kodlar
	Kaynak önerisi yapılmaması Her şeyin öğrenciden beklenmesi Hocanın görüşlerinden faydalanamama Yönlendirme yapılmaması Tahmini bir şekilde ilerleme Örnek sunulmaması
Yoğunluk/Zorluk	Esnek olmaması/zorlayıcı/uğraştırıcı olması Proje sayısının çok fazla olması Görevlerin ağır/yoğun olması Uzun soluklu olması Yoğunluğun öğrenmeyi olumsuz etkilemesi Yoğunluğun değerleri/değerlere odaklanmayı olumsuz etkilemesi Yoğun süreci takip etmenin zor/stresli olması
Süre	Ödev süresinin kısıtlı olması
Uzaktan Eğitime Uygunluk	Dersin tasarımının uzaktan eğitime uygun olmaması Uzaktan eğitimle alan çalışması yapmanın mümkün olmaması
	İletişimde Google Classrom'un zorunlu olması Google Classrom'dan duyurular için bildirim gelmemesi Google Classrom'da sürekli yeni şeyler söylenmesi Google Classroom'da tartışma yapma zorluğu Google Classroom'da atılan belgeleri indirmede sorun yaşama WhatsApp üzerinden iletişim kurulamaması
Platform	
Zaman/Süre	İletişim için verilen zamanın yetersiz/kısıtlı olması Bir gün soru sorabilme, soru sormak için gelecek haftayı bekleme Soru sorma saatlerini kaçırma Birebir soru sorma şansı olmaması
İletişim	Sorduğu sorulara anlaşılır cevap alamama Sorulan bazı sorulara cevap verilmemesi Yönergelerin anlaşılır olmaması Neyin, nerede, ne zaman, nasıl yapılacağına açıklanmaması Bilgilendirmenin açık ve net olmaması Hocaların her birinin farklı şeyler söylemesi/kafa karışıklığı Projede nelere dikkat edeceğini anlayamama Proje yürütme formunu anlayamama
Bilgilendirme	
Nitelik	Empati yapılmaması Hocaların öğrencileri anlamaması/anlamak istememesi Hocaların öğrencileri dikkate almaması Öğrencilerin kendilerini anlatamaması Hocaların önerilere kapalı olması
	Kaynak bulmakta sıkıntı yaşama Farklı kaynaklara ulaşmakta zorlanma Literatür analizi yapmakta zorlanma Literatür analizinin yoğun/yorucu olması Fazla makale okumanın gereksizliği
Literatür	
Problem Durumu	Problem bulmada zorlanma Çeşitli sorunlar içinden seçim yapmada zorlanma
Proje Süreci	Yeterli veriye ulaşamama Büyük kitlelere ulaşamama Verileri yüz yüze toplayamama Veri toplayan kişiye çok iş düşmesi
Veri Toplama	
Veri Analizi	Verileri birleştirmekte zorlanma Analiz yapmanın çok zor olması Direkt veriyi koyamama, analiz yapmak zorunda olma
Raporlama	Örnek olmadığı için raporlamada zorlanma Daha önce hiç rapor hazırlanmadığı için tedirgin olma Raporlamanın yoğun ve sıkıcı olması Rapor aşamasında gruptakilerle iletişim kurmada zorlanma İlk iki haftanın raporunun yazıldığı halde eklenememesi
Grup Çalışması	Ürün Fikir paylaşımı olmaması Gruptakilerle fikir ayrılıkları yaşama

Kategoriler	Kodlar	
Zaman	Bir araya gelmede/ortak zaman belirlemede zorlanma Planlı çalışılmaması	
İletişim	İletişim sıkıntısı yaşama Mesajların görmezlikten gelinmesi	
Sorumluluk	Herkesin sorumluluklarını yerine getirmemesi Herkesin özverili çalışmaması Bazılarına fazla sorumluluk yüklenmesi Grup çalışmasına hocanın katılmaması/kontrol yapmaması Herkesin ödevini bireysel yapıp başkına göndermesi	
Kişi Sayısı	Fazla kişi olmasının karar almayı zorlaştırması Grupta iki kişi olması	
Değerlendirme	Dönüt	Dönütlerin açıklayıcı olmaması Raporlardaki eksiklerin yazılması Hocaların hata bulmaya çalışmaları Çok detaylı eleştiri yapılması
	Puanlama	Düşük notlar alma/tatmin olmama Emeklerinin karşılığını alamama Başarısızlık kaygısı yaşama Gruptaki herkesin aynı puanı alması Diğerlerinin çalışmamasından dolayı düşük puan alma Üç hoca tarafından değerlendirilme/beğenilmeme kaygısı Ödevlerin beğenilmemesi/kıymetinin bilinmemesi
Uzaktan Eğitim	İnternet	İnternette bağlantı sorunları Yeterli internete sahip olamama
	Bilgisayar	Bilgisayar olmaması Materyal paylaşımı yapamama Word de düzenleme yapmakta zorlanma Teknolojiyi iyi bilmeme
	Ev Ortamı	Aile içinde çalışmanın zor olması Ev ortamının uygun olmaması Ev işleri, sorumluluklar
	Sağlık	Hastalık Psikolojik Durum

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci eylem planı süreci sonunda öğrencilerin olumsuz görüşlerinin; “dersin tasarımı”, “iletişim”, “proje süreci”, “grup çalışması”, “değerlendirme” ve “uzaktan eğitim” olmak üzere toplam altı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin dersin zorlayıcı ve uğraştırıcı olduğunu, uzaktan eğitime uygun olmadığını, verimli olmadığını, onlara katkı sağlamadığını, ders anlatılmadan slayt, ders notu verilmeden her şeyin onlardan beklendiğini, görevlerin ağır olduğunu, proje sayısının çok fazla olduğunu, bu yoğunluğun öğrenmeyi ve değerlere odaklanmayı olumsuz etkilediğini, yeteri kadar yönlendirme olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Öğrenciler bilgilendirmenin açık ve net olmamasını, neyi, nerede, ne zaman ve nasıl yapılacağını açıklanmamasını eleştirmektedirler. Öğrencilerin en fazla eleştiri yaptıkları konunun iletişim konusu olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler iletişim için verilen zamanın kısıtlı olduğunu, iletişimde Google Classrom’un zorunlu olmasının verimi düşürdüğünü, sordukları sorulara anlaşılır cevaplar alamadıklarını, hocaların onları anlamadıklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde; kaynak bulmakta, literatür analizi yapmakta, araştırma problemi bulmakta, veri toplarken yeterli veriye/kaynağa ulaşmakta, veri analizi yapmakta, rapor yazmakta zorlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin grup çalışması ile ilgili de eleştirileri olduğu görülmektedir. Öğrenciler; gruptaki arkadaşlarıyla fikir ayrılıkları yaşama, bir araya gelmek için ortak zaman belirleme, herkesin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve bu nedenle grupta bazılarına daha fazla sorumluluk yüklenmesi gibi konularda zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin birinci proje notlarından memnun olmadıkları, emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşündükleri, başarısızlık kaygısı yaşadıkları, raporlarına yazılan değerlendirmelerden rahatsız oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin; internette bağlantı sorunları, bilgisayar olmaması, yeterli internete sahip olamama ve ev ortamının uygun olmaması gibi uzaktan eğitimden kaynaklanan problemleri olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategoriler altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö8: "Genel anlamda hocalarımız ve bizim aramızda sağlıklı iletişim kurulmadı ve hocaların ne istediği tam olarak anlaşılmadı. Aynı soruları bir diğerine sorduk, hepsi farklı cevaplar verdi bu da kafamızı karıştırdı." Ö16: "Grup çalışması olduğu için birçok arkadaşım ben dahil dakika ve internet sorunu yaşadık. İletişimde hocalarımızla ve grup arkadaşlarımızla ciddi sorunlar oldu." Ö22: "Konulara göre kaynak bulmakta zorlanabiliyoruz. Bu konuda çok sıkıntı çekiyoruz." Ö34: "En zorlandığımız ve bizi geri olmanızı sağlayan problemin de grup çalışması olduğunu söyleyebilirim. İki kişinin proje konusunda çalışması ve diğer grup arkadaşımızın bizimle yeterince iletişime geçmemesi grubu kötü yönde etkilemeyi başarmıştır."

Tablo 2'de yer alan görüşler doğrultusunda ikinci eylem planı sürecinde uygulanmak üzere çeşitli kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlar Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3.

Birinci Eylem Planı Sonunda Alınan Kararlar

Kategoriler	Kararlar
Dersin Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bu ders temelde tek bir proje çerçevesinde yürütülmektedir. Aile, okul ve sosyal çevre projenin adımlarıdır. Bütünlük bozulmaması için proje bu şekilde devam edecek. Proje adımları ders kapsamında belirlenmiş olan değerler üzerinden yürütülecek. ➤ Tek başına yürütülmesi zor olacağından ve projeler değerler üzerinde tartışma ve etkileşimi gerektirdiğinden grup çalışması devam edecek.
İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Karışıklığa sebebiyet vermemek ve tek kanaldan sağlıklı bilgi paylaşımı yapmak amacıyla WhatsApp grupları kapatılacak, yazılı iletişim sadece Google Classroom üzerinden yürütülecek. ➤ Classroom'daki Gece, Gündüz-1 ve Gündüz-2 grupları tek bir sınıf olarak birleştirilecek. Gruptaki kişilerin isimleri grup ismi olarak belirlenecek ve öğrenciler yeni sınıfa kaydolacak. ➤ Öğrenciler sorularını Google Classroom üzerinden her zaman sorabilecek ancak cevaplar Perşembe günleri 13.00-14.00 saatleri arasında cevaplanacak. Pazartesi 13.00-14.00 saatleri arasında Zoom programı üzerinden sorulara çevrimiçi olarak cevap verilecek. Bilgilendirmelerin hepsi bu zaman dilimleri içinde ve bu platformdan yapılacaktır. ➤ Sorulara detaylı cevaplar verilmesi hususunda gerekli hassasiyet gösterilecek. ➤ Ödevler ve formlar belirlenen mail adresine gönderilecek.
Literatür	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Her projenin başında konuyla ilgili bazı kaynaklar Google Classroom üzerinden gönderilecek.
Proje Süreci	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bu süreçte verilerin toplanması ile ilgili şartların elverişli olduğu yollar kullanılacak. Örneğin doküman inceleme (film, video, otobiyografi, TV programları vb.), telefon görüşmesi, online anket gibi teknikler kullanılacak. ➤ Verilerin miktarından çok, toplanmasına, analizine, ulaşılan sonuçlarına ve sonuçların değerlerle ilişkilendirilmesine bakılacaktır.
Raporlama	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Her proje kendine özgü olacağı için öğrencileri sınırlandırmamak için örnek proje verilmeyecek. ➤ Raporlar, ders bilgi formu ve portfolyo puanlamada yer alan temel başlıklara göre düzenlenecek.
Grup Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Her grup kendine uygun çalışma saati belirleyecek ve bu saati Google Classroom üzerinden dersin hocasına bildirecek.
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grup projelerine tek tek dönüt verilmesi yerine tüm grupların çalışmaları değerlendirilerek ve Google Classroom üzerinden toplu dönüt verilecek. ➤ İlk 2 haftanın ödevlerinin telafisi 2. ödevin teslimi ile birlikte yapılabilecek. ➤ İlk proje puanından memnun olmayanlar rapor sonlarındaki uyarılara göre düzeltmelerini yaparak 2. projenin teslimine kadar yeniden gönderebilecek.

Kategoriler	Kararlar
	➤ Portfolyo puanlaması şu şekilde olacak: Grup puanı % 50, öz değerlendirme % 20, akran değerlendirme % 30

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sürece yönelik olumsuz görüşleri doğrultusunda; “dersin tasarımı”, “iletişim”, “proje süreci”, “grup çalışması” ve “değerlendirme” olmak üzere toplam beş kategori altında çeşitli kararlar alındığı görülmektedir. Alınan bu kararlar doğrultusunda ikinci eylem planı oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur.

İkinci Eylem Planı Süreci

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin sürece yönelik olumsuz görüşleri Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.

İkinci Eylem Planı Sonundaki Olumsuz Görüşler

Kategoriler	Kodlar	
Dersin Tasarımı	Rehberlik	Ders anlatılmaması, hocanın aktif olmaması Hocaların fikirlerini öğrenememe Öğrencinin konuyu kendisinin öğrenmesi Kendi kendinelik olması
	Yoğunluk/Zorluk	Görevlerin karmaşık olması/anlaşılabilmesi Sürecin zor/yoğun olması Üç proje olması
	Süre	Ödev süresinin kısa olması Proje tesliminin sınav tarihleriyle çakışması
	Uzaktan Eğitime Uygunluk	Uzaktan eğitime uygun olmama
İletişim	Platform	Sınıfa bireysel kayıt olunca dersten atılma Yeni sınıfın duyurusunun yapılmaması Bildirim gelmemesi, bilgilendirmelerden haberdar olmama
	Zaman/Süre	İstediği anda soru sorup cevap alamama Zoom görüşme saatinin erken olması
	Bilgilendirme	Net bilgiler verilmemesi
	Nitelik	Küçük şeylerin problem yapılması Ayrıntılara odaklanma
Proje Süreci	Literatür	Kaynak bulmakta sorun yaşama Farklı dokümanlara ulaşamama Literatürü analiz etmekte zorlanma
	Problem Durumu	Problem bulmakta zorlanma Problemin boyutunu belirleme/özellemekte zorlanma
	Veri Toplama	Büyük kitlelere ulaşamama Veri kaynağı bulmakta zorlanma Karşıdaki kişinin jest, mimiklerini görememe
	Veri Analizi	Verileri harmanlamada zorlanma
	Sonuç ve Öneri	Öneri getirmekte zorlanma
	Raporlama	Ortak rapor yazmakta sorun yaşama Raporlama görevinin yoğun olması Dosyaları toparlamanın zor olması
Grup Çalışması	Ürün	Belirlenen formatın dışına çıkma Ortak fikirde buluşamama
	Zaman	Uygun vakit/zaman bulmakta zorlanma Çalışmanın uzun sürmesi
	İletişim	İletişim problemi yaşama Yazı dili nedeniyle yanlış anlamalar olması
Grup Çalışması	Sorumluluk	Grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemesi Herkesin aynı katkıyı sunmaması Grup başkanı seçmekte zorlanma Aynı kişinin iki raporda da başkan olması Kişilerin sorumluluklarının her projede değişmesi Grup başkanının yükünün ağır olması Hocanın grup çalışmalarını takip edememesi
	Kişi Sayısı	Çok kişi olmasının bir araya gelmeyi zorlaştırması

Kategoriler	Kodlar
Diğer	Kişi sayısının az olmasının sorumluluğu artırması
	Her projede aynı kişilerle çalışma
	Diğerlerinin yaptığı çalışmaları görememe
Değerlendirme	Dönüt
	Raporlara özel geri bildirim kaldırılması Raporlardaki değerlendirmelerle notların uyuşmaması Puanların nelerden kırıldığı çok net açıklanmaması Önceki süreç değerlendirmelerin okunmaması
	Puanlama
Uzaktan Eğitim	İnternet
	Bilgisayar
	Ev Ortamı

Tablo 4'te görüldüğü gibi ikinci eylem planı süreci sonunda birinci eylem planı ile kıyaslandığında öğrencilerin süreçle ilgili eleştirilerinin azaldığı, ancak hala olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin; "dersin tasarımı", "iletişim", "proje süreci", "grup çalışması", "değerlendirme" ve "uzaktan eğitim" olmak üzere toplam altı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Dersin tasarımı ile ilgili eleştirilerin azaldığı görülse de öğrencilerin hala sürecin zorlayıcı ve yoğun olduğu, görevlerin karmaşık olduğu, uzaktan eğitime uygun olmadığı, her şeyin öğrenciden beklendiği, proje sayısının fazla olduğu gibi görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin iletişimle ilgili olumsuz görüşlerinin de büyük ölçüde azaldığı göze çarpmaktadır. Öğrenciler; istedikleri anda soru sorup cevap alamamalarını, Zoom görüşme saatinin erken olmasını, sınıfa bireysel kayıt olunca sınıftan çıkarılmalarını eleştirmektedirler.

Proje sürecine yönelik olumsuz görüşlerin de azaldığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin hala; kaynak bulmakta, literatür analizi yapmakta, araştırma problemi bulmakta, veri kaynağı bulmakta, veri analizi yapmakta, öneri ve sonuç yazmakta rapor yazmakta zorlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin grup çalışması ile ilgili eleştirilerinin devam ettiği görülmektedir. Bu kategori altındaki görüşlerin en çok "sorumluluk" alt kategorisinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin; ortak fikirde buluşamama, ortak zaman belirlemede sorun yaşama, herkesin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve grup başkanının yükünün ağır olması gibi konularda zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin değerlendirme ile ilgili eleştirilerinin azaldığı görülmektedir. Ancak bu süreç sonunda da notların düşük olmasının, her rapor için verilen özel geri bildirim kaldırılmasının eleştirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin; internette bağlantı sorunları, bilgisayar olmaması, yeterli internete sahip olamama ve ev ortamının uygun olmaması gibi uzaktan eğitimden kaynaklanan problemlerinin devam ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategoriler altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö5: "Konu hakkında net bilgi bulmak zor oldu ve uzun sürdü. Bunun dışında orijinal öneriler ortaya koymak da sıkıntılıydı çünkü öneri araştırma sürecinde gördüm ki genelde yapılan bütün öneriler birbirine benzer şeyler." Ö16: "Projeyi yürütmeyi mecburen bir kişi üstlenmek zorunda kalıyor. Ve bu defa da ben almak istedim. Fakat tüm sorumluluğun bende olması birazcık beni yordu diyebilirim." Ö27: "Gruplar içinde iletişim kurmak çoğu zaman zor oluyor. Yüz yüze daha kolay halledebileceğimiz sorunlar mesaj ya da arama yoluyla çok daha uzun zamanda çözülüyor." Ö60: "Soru cevap esnasında anında dönüt alamam beni çok zorladı. Bununla beraber aktif bilgisayar ve teknoloji kullanıcısı olmadığım için ödevlerimi dijital ortamda yapmakta zorlandım."

Tablo 4'te yer alan görüşler doğrultusunda üçüncü eylem planı sürecinde uygulanmak üzere çeşitli kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlar Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5.*İkinci Eylem Planı Sonunda Alınan Kararlar*

Kategoriler	Kararlar
İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenciler Google Classroom'da istedikleri zaman soru sorabilecek. ➤ Perşembe 16.00-17.00 saatleri arasında Zoom ve Google Classroom'da senkron olarak ders (soru-cevap) yapılacak. ➤ Takibinin kolay olması için Google Classroom'a grup kaydı yapılacak.
Literatür	➤ Literatür bulmakta zorlanması nedeniyle öğrencilere destek olmak amacıyla makale paylaşılacak.
Veri Toplama	➤ Veri toplamada büyük kitlelere ulaşma zorunluluğu yoktu ve bu projede de olmayacak.
Proje Süreci	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proje Ek'ler hariç 10-15 sayfayı geçmeyecek. ➤ Projenin giriş bölümü (literatür tarama) 2-3 sayfayı geçmeyecek ve konunun özeti şekilde hazırlanacak.
Raporlama	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proje şablonu şu şekilde olacak: 1. İçindekiler, 2. Proje yürütme formu, 3. Grup çalışma gün, saat ve katılımcıları, 4. Giriş, 5. Yöntem, 6. Veri toplama araçları, 7. Verilerin kimlerden toplandığı, 8. Verilerin nasıl analiz edildiği, 9. Bulgular, 10. Sonuçlar, 11. Öneriler, 12. Ekler: Verilerin dökümü ➤ Proje teslimi 22 Mayıs olacak ve dönem sonu sınavları ile çakışmayacak.
Grup Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proje grup başkanı ilk iki projedekinden farklı bir kişi olacak ve ismi proje dosyasında belirtilecek. ➤ Her haftanın çalışma gün, saat ve katılımcıları proje dosyasına eklenecek.
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İlk iki haftanın bireysel ödevleri 3. proje ile birlikte gönderilebilecek. ➤ Proje raporlarına toplu olarak geri bildirim verilecek ➤ Grup puanları öğrenci sayısı ve yapılan işin ilişkisi kurularak verilecek. ➤ Öğrenciler öz ve akran değerlendirmedeki puanlamanın katkıya göre yapılmasından sorumlu tutulacak.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sürece yönelik olumsuz görüşleri doğrultusunda; "iletişim", "proje süreci", "grup çalışması" ve "değerlendirme" olmak üzere toplam dört kategori altında çeşitli kararlar alındığı görülmektedir. Alınan bu kararlar doğrultusunda üçüncü eylem planı oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur.

Üçüncü Eylem Planı Süreci

Üçüncü eylem planı sonunda öğrencilerin sürece yönelik olumsuz görüşleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.*Üçüncü Eylem Planı Sonundaki Olumsuz Görüşler*

Kategoriler	Kodlar
Verimlilik	<ul style="list-style-type: none"> Projelerin değerler eğitimini yansıtmaması Öğrenmenin gerçekleşmemesi Gereksiz olması, vakit kaybı olması Yaratıcı olmaması Yetenekleri kullanmayı engellemesi Tekrara dayanması, sıkıcı olması
Dersin Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> Hocanın ders işlememesi/anlatmaması Taslak sunulmaması Hocaların beğenmesine odaklı olma
Yoğunluk/Zorluk	<ul style="list-style-type: none"> Sürecin zor/yoğun /yorucu olması Proje sayısının fazla olması Uzun soluklu/sürekli olması Stresli ve gerginlik verici olması Katı kuralların olması, kolaylık sağlanmaması
Uzaktan Eğitime Uygunluk	Uzaktan olduğu için verimli olmaması
İletişim	<ul style="list-style-type: none"> Yönergelerin anlaşılır olmaması Bilgilendirmenin geç olması Farklı hocaların olmasının kafa karıştırıcı olması

Kategoriler		Kodlar
		Hocaların kararsız olması
	Nitelik	İletişim kopukluğu yaşama Sorularına cevap alamama Anlaşılmadığını hissetme
	Literatür	Makale okumaktan bunalma
	Raporlama	Bireysel çalışmaları birleştirirken zorlanma
Proje Süreci		Çok uzun sürmesi, yorucu ve sıkıcı olması
	Sunum	10 dakika sınırı olması Faydasız olması Korkutucu olması
	Ürün	Bazılarının kendi fikrini dayatması
	Zaman	Ortak zaman bulmanın problem olması
Grup Çalışması	İletişim	İletişim problemleri yaşama
	Sorumluluk	Bazılarının sorumluluklarını hakkıyla yerine getirmemesi Bazılarının çalışmaya katılmaması İmkanlar aynı olmadığı için işbölümünün adil olmaması
Değerlendirme	Puanlama	Dersi geçememe endişesi Düşük puan alma, hakkını alamama Şablona uyulmamasından dolayı puan kırılma Çabalmasına rağmen grup yüzünden düşük puan alma Bazı gruplara ayrıcalık tanınması Akran değerlendirmenin gereksiz olması
Uzaktan Eğitim	İnternet	İnternet sıkıntısı
	Ev Ortamı	Ev şartlarının uygun olmaması

Tablo 6'da görüldüğü gibi üçüncü eylem planı süreci sonunda birinci ve ikinci eylem planı ile kıyaslandığında öğrencilerin süreçle ilgili eleştirilerinin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin; "dersin tasarımı", "iletişim", "proje süreci", "grup çalışması", "değerlendirme" ve "uzaktan eğitim" olmak üzere toplam altı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin bu yolla öğrenmenin; gereksiz ve vakit kaybı olduğunu, öğrenmenin gerçekleşmediğini, tekrara dayandığını ve sıkıcı olduğu yönünde görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hala sürecin zorlayıcı ve yoğun olduğu, stresli ve gerginlik verici olduğu, uzaktan eğitime uygun olmadığı ve proje sayısının fazla olduğu gibi görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

İletişimle ilgili problemlerin büyük ölçüde azaldığı görülmekle birlikte hala bilgilendirmenin geç olması, farklı hocaların kafa karıştırıcı olması, sorularına cevap alamama gibi eleştirilerin devam ettiği görülmektedir.

Bu aşamada proje süreci ile ilgili sorunların da oldukça azaldığı göze çarpmaktadır. Literatür, problem durumu, veri toplama, veri analizi, sonuç ve öneri ile raporlama kategorilerinde hemen hemen hiç olumsuz görüş kalmadığı ancak yeni bir alt kategori olan sunum kategorisinde; çok uzun sürmesi, yorucu ve sıkıcı olması, 10 dakika sınırı olması, faydasız olması gibi bazı eleştirilerin yer aldığı görülmektedir.

Diğer iki aşamada oldukça yoğun eleştirilerin yer aldığı grup çalışması kategorisindeki eleştirilerde de büyük azalma görülmektedir. Bunlar; ortak zaman bulmanın problem olması, iletişim problemleri yaşama, bazılarının sorumluluklarını hakkıyla yerine getirmemesi vb. eleştirilerdir.

Değerlendirme kategorisinde dönütlerle ilgili eleştiri kalmadığı, puanlama ile ilgili ise puanların düşük olması ve adaletsiz olması gibi eleştirilerin yer aldığı görülmektedir.

İnternet sıkıntısı ve ev şartlarının uygun olmaması problemlerinin ise uzaktan eğitimle ilgili olarak bu süreçte de devam ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategoriler altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö1: "Ödevlerimizi eksiksiz bir şekilde yaptığımıza rağmen sadece şablon sebep gösterilerek en az 15 puanımız silindi.

Bu durum hoş değil ve bu süreçte çok can sıkıcı oldu bunu belirtmek isterim." Ö15: "Ödevin uzunluğu bizi çok zorladı çünkü zaten grup ödevi için olumsuz şartlara denk geldik bu dönemde. Bu durum her şeyi kötü etkiledi." Ö19: "Bu şekilde sonu gelmeyen ödevler yapmak yerine vize ve final olmak hepimiz için daha iyi olurdu. Böylelikle altında bize bilgi vermeyen bir şekilde bir dönem geçirmektense sadece iki defa içeriği dolu bir şeylere çalışmış olurduk diye düşünüyorum." Ö78: Değerlendirme sürecinde kimi gruplara ayrıcalık tanındığı kanaatindeyim."

Sürece Yönelik Olumlu Görüşler

Sürece yönelik hem olumlu hem olumsuz görüşlerin olduğu, olumsuz görüşlerin her eylem aşamasında azaldığı, üçüncü aşama sonunda olumsuz görüşlerin başlangıca kıyasla oldukça az olduğu görülmüştür. Süreçteki uygulamalardan memnun olan öğrencilerin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.

Sürece Yönelik Olumlu Görüşler

	Kategoriler	Kodlar
Dersin Tasarımı	Gereklilik	Tüm öğretim kademelerinde gerekli bir ders olması İçeriğin derin/kapsamlı olması Yaşam ile iç içe olma
	Verimlilik	Daha verimli bir ders düşünememe En verim aldığı/fayda sağlayan ders olması Anlaşılır bir ders tasarımı olması Projelerin verimli/faydalı/başarılı olması Uygulama yaparak daha iyi öğrenme/motive olma Öğretici/eğitici olması Araştırarak, sorgulayarak bilgilerin kalıcı olması
	Çekicilik	Mükemmel/güzel bir ders işleme tekniği olması İlk defa böyle tasarım görme Daha önce zevkle bir proje içinde yer almama Keyifli/eğlenceli/zevкли olması Bıkkınlık yaşamama/severek yapma Memnun edici olması Dersle dopomin salgılama Derse işleniş ile derse ilgi duyma
	Zorluk/Kolaylık	Çok zorlanmama Projeleri kolaylıkla tamamlama
	Aktif katılım	Öğrenci merkezli bir tasarım olması Ders anlatımı olmaması Öğrencinin derste aktif olması
	Rehberlik	Hocaların gerekli yönlendirmeleri yapması Öğrencilerin her hafta takip edilmesi Proje ile ilgili hocalarla fikir alışverişi yapılması Açıklamaların yol gösterici olması Hocaların makale desteğinin işlerini kolaylaştırması Portfolyo puanlamanın onları yönlendirmesi
	Uzaktan Eğitime Uygunluk	Dersin uzaktan eğitim şartlarına uygun olması
	Platform	İletişimin Whatsapp'ta yürütülmesinin doğru olmaması Classroom'da iletişim kurmanın dersi kolaylaştırması
	Bilgilendirme	Ödev tesliminde geç kalanlara hatırlatma yapılması Öğrencilerin gerektiğinde bilgilendirilmeleri
	İletişim	Öğrencilerin görüşlerinin alınması/önemsenmesi Öğrencilerle ilgilenilmesi Hocaların ulaşılabilir olması Hocaların öğrenciler için uğraşması Hocaların elinden geleni yapması Hocaların sıkboğaz etmemesi
Proje Süreci	Literatür	Araştırma yapmak/literatür taramak Makale okumak, incelemek ve sonuç çıkarmak Bir şeyler araştırmanın/öğrenmenin ilgi çekici olması Farklı çalışma ve makale inceleme fırsatı bulmak

Kategoriler	Kodlar
	Bu zamana kadar bu kadar makale okumamış olmak
Problem Durumu	Problem belirlemek Araştırma konularının güzel olması
Veri Toplama	Film izlemek/analiz etmek Kitap incelemek/analiz etmek Belgesel izlemek Video incelemek Röportaj/görüşme yapmak Gözlem yapmak Anketler aracılığıyla çok insana ulaşmak Anket hazırlamak/sonuçlarını beklemek Veri toplayarak insanları ve sorunlarını tanımak
Veri Analizi	Veri dökümü yapmak Analiz yapmanın eğlenceli ve bilgi verici olması
Sonuç ve Öneri	Sorunlara çözüm bulmak, çözüm önerisi sunmak Sonuç üretmek, değerler açısından yorumlamak Öneri vermenin yol gösterici bir araç olması
Raporlama	Rapor yazmak
Sunum	Projenin tamamı hakkında bilgi sahibi olmak Sunumdan sonra çalışmayı yapmaktan memnun olmak
İletişim	Arkadaşlarla vakit geçirmek Grupla birlikte eğlenerek öğrenmek Grup üyeleriyle görüntülü konuşmak
Planlama/ Karar Alma	Krizi birlikte yönetmek Kolektif bilinç oluşumu Her adımı birlikte planlamak Karar almanın olabildiğince hızlı olması Görev dağılımı yapmak Planlı çalışmak
Grup Çalışması	Fikir oraya atmak/savunmak Aynı konuya farklı bakış açılarından bakmak Farklı kişilerin görüşünü öğrenmek Grupta herkesin birbirinin fikrine saygı duyması Grupta güncel konulardan konuşmak Grupta ilginç fikirler duymak Beyin fırtınası yapmak Beyin jimnastiği yapmak
Fikir Alışverişi	Ortak karar doğrultusunda ilerlemek Birbirlerinin eksiklerini tamamlamak/motive olmak Grup olarak birbirine destek olmak Herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi Herkesin elinden gelenin en iyisini yapması Gruba katkısı olmayanların çıkması
Uygulama	Grup olarak ortaya bir ürün çıkarmak Başarılı/güzel ürünler ortaya koyma
Ürün	Dönüt verilmesinin etkili olması Değerlendirmelerin yol gösterici olması Hocaların raporları ayrıntılı incelemesi
Değerlendirme	Bireysel ve grup değerlendirmesinin olması Vize ve final yerine proje olması
Dönüt	İlk 2 haftanın ödevleri için telafi şansı verilmesi İlk projenin telafisi için fırsat verilmesi
Tür	
Telafi	
Yüksek Puan	Puanların yüksek olmasının motive edici olması

Tablo 7'de görüldüğü gibi süreç sonunda öğrencilerin olumlu görüşlerinin; "dersin tasarımı", "iletişim", "proje süreci", "grup çalışması" ve "değerlendirme" olmak üzere toplam beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin dersin; içerik, kapsam ve yaşam ile iç içe olma yönlerinden gerekli olduğunu, ayrıca; anlaşılır, verimli, öğretici, motive edici ve kalıcılığı sağlayıcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler dersi; güzel, keyifli, eğlenceli, zevkli, memnun edici ve ilgi çekici olarak tanımlamaktadırlar. Öğrencilerin projelerde çok zorlanmadıkları, projeleri kolaylıkla tamamladıkları yönünde görüşlere sahip oldukları da görülmektedir. Öğrenciler dersin öğrenci merkezli bir tasarım olduğunu, öğrencilerin derste aktif katılımını sağladığını, derste öğrenciler için gerekli yönlendirmelerin yapıldığını ve dersin uzaktan eğitim şartlarına uygun olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin iletişimle ilgili olarak, bilgilendirmelerden, ödevlerle ilgili hatırlatmalardan, süreçle ilgili görüşlerinin alınmasından, hocaların davranışlarından ve uğraşlarından memnun oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin; literatür tarama, problem durumu bulma, veri toplama, veri analizi, sonuç-öneri yazma ve raporlama ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, proje aşamalarını eğlenceli ve öğretici buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin grup çalışmasını; arkadaşlarıyla iletişim kurma ve etkileşim sağlama, fikir alış verişinde bulunma, birlikte planlama yapma ve birlikte karar alma, uygulamayı birlikte yürüterek ortak ve başarılı ürün ortaya koyma açılarından oldukça olumlu buldukları görülmektedir.

Değerlendirme kategorisinde ise, öğrencilerin kendilerine verilen dönütlerden, ödevlerin telafisi için imkan sağlanmasından, vize ve final yerine proje yapılmasından, akran ve grup değerlendirmesinden ve puanların yüksek olmasından olumlu etkilendikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategoriler altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö1: *“Ödevlerimizi eksiksiz bir şekilde yaptığımızı rağmen sadece şablon sebep gösterilerek en az 15 puanımız silindi. Bu durum hoş değil ve bu süreçte çok can sıkıcı oldu bunu belirtmek isterim.”* Ö15: *“Ödevin uzunluğu bizi çok zorladı çünkü zaten grup ödevi için olumsuz şartlara denk geldik bu dönemde. Bu durum her şeyi kötü etkiledi.”* Ö19: *“Bu şekilde sonu gelmeyen ödevler yapmak yerine vize ve final olmak hepimiz için daha iyi olurdu. Böylelikle altında bize bilgi vermeyen bir şekilde bir dönem geçirmektense sadece iki defa içeriği dolu bir şeylere çalışmış olurduk diye düşünüyorum.”* Ö78: *Değerlendirme sürecinde kimi gruplara ayrıcalık tanındığı kanaatindeyim.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci probleminde öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik olumsuz görüşleri incelenmiştir. Bu probleme yönelik olarak araştırma sonunda uzaktan eğitimle birleştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi ile işlenen derslerin özellikle dönem başında sıkıcı ve stresli bulunduğu ve etkili öğrenmelerin gerçekleşemediğinin düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üzerinde öğrencilerin hem uzaktan eğitime hem de proje tabanlı öğretim yöntemine alışık olmamaları ve bu durumun öğrencilerin sürecin gereklerini yerine getirmekte zorlanmalarına neden olması gösterilebilir. Proje tabanlı öğretim yönteminin yüz yüze uygulanması durumunda daha etkili olacağını düşünüldüğü görülmüştür. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020) uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi sıkıcı bulduğu, her ders için uygun olmadığı, motivasyonlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kürtüncü ve Kurt (2020) ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunları inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin çoğunun hem teori hem de uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile yetersiz olacağını düşündüklerini ve eğitimin yüz yüze olamamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu durum bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde internet sıkıntısı, ev şartlarının uygun olmaması ve iletişim gibi problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dogget (2008) ve Woods (2005) uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda ses, görüntü, bant genişliği, kamera kullanımı

şeklinde yaşanan bir takım teknik problemlerin öğrenci ve öğretmenin derse aktif katılımını sağlamada engel teşkil edebileceğini belirtmişlerdir. Karatepe ve arkadaşları (2020) da yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyeleri ve arkadaşları ile iletişim konusunda sorun yaşadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci problemde öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik olumlu görüşleri incelenmiştir. Bu probleme yönelik olarak araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme yöntemi ile işlenen dersin aktif katılımını arttırdığı, anlaşılır, verimli, öğretici, motive edici ve kalıcılığı sağlayıcı olduğu ve derslerin; güzel, keyifli, eğlenceli, zevkli, memnun edici ve ilgi çekici geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Santyasa, Rapi ve Sara (2020) ve Syakur, Musyarofah, Sulistiyaningsih ve Wike (2020) proje tabanlı öğrenme yönteminin başarıya etkisini inceledikleri araştırmalarda bu yöntemin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Chen ve Yang (2019) proje tabanlı öğrenme yönteminin başarıya etkisini meta-analiz yöntemi ile inceledikleri çalışmada bu yöntemin başarı üzerinde orta derecede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Fidan (2013) da yaptıkları çalışmada proje tabanlı öğretim yönteminin etkili öğrenmeyi, aktif katılımı ve bilgilere kalıcılığı sağladığını vurgulamışlardır. Beier, Kim, Saterbak, Leautaud, Bishnoi ve Gilberto (2019) ve Öteleş ve Ezer (2019) ise proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci tutumları üzerine etkisini incelediği çalışmada bu yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Proje tabanlı öğretim yönteminin uygulanmasının sonucunda öğrencilerin literatür tarama, problem durumu bulma, veri toplama, veri analizi, sonuç-öneri yazma ve raporlama gibi araştırma becerilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu süreci öğretici buldukları görülmüştür. Belwal, Sufian ve Al Badi (2020) ve Khandakar, Chowdhury, Gonzales Pedro, Touati, Emadi ve Ayari (2020) yaptıkları çalışmada proje tabanlı öğretim yönteminin uygulanması sonucunda öğrencilerin araştırma yapıp proje tasarlama notlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011) proje tabanlı öğretim yönteminin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmalarında bu yöntemin öğrencilerin bilimsel süreçleri kullanma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu uygulamanın öğrenciler arası iletişimi geliştirdiği görülmüştür. Dönem başında grup çalışmasının zor olması, ortak fikirde buluşamama, ortak zaman belirlemede sorun yaşama, herkesin sorumluluklarını yerine getirmemesi gibi problemlerin yaşandığı belirlenmiştir. Ancak dönem dönem sonunda bu görüşlerin büyük oranda değiştiği ve grup çalışmalarının öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurma ve etkileşim sağlama, fikir alış verişinde bulunma, birlikte planlama yapma ve birlikte karar alma, uygulamayı birlikte yürüterek ortak ve başarılı ürün ortaya koyma açılarından oldukça olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Belwal ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada proje tabanlı öğretim yönteminin öğrenciler arası iletişimi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Kim (2020) proje tabanlı öğretim yönteminin empati üzerindeki etkisini incelediği çalışmada bu yöntemin öğrencilerin empati düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ay (2013) öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenen bir derse ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada öğrencilerin uygulamayı başta zor bulduklarını ve anlamakta güçlük çektiklerini ancak etkilerini gördükçe ve süreci kavradıkça çok olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bashir, Nisar ve Gul (2020) tarafında yapılan araştırmada, grup çalışmalarını gerektiren işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanan öğretmenlerin sınıflarında sosyal becerilerin, özsaygı ve güvenin geliştiği görülmüştür. Harianto, Rusijono, Masitoh ve Setyawan (2020) da işbirlikli öğrenmenin öğrenci karakteri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada işbirlikli öğrenmenin öğrenci karakterlerini olumlu etkilediği ve öz disiplini, yarışmacı duygu yerine grup bilincini, ortak amaç için çalışma duygusunu, problem çözme ve bilişsel yetenekleri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Gonzalez, Sanchez-Martínez ve

Carriedo (2020), Redes (2016) ve Sawyer ve Obeid (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da işbirlikli grup çalışmalarının öğrencilerin sorumluluk duygularını ve sosyal becerilerini geliştirdiği, yüksek motivasyon sağladığı, öğrencilerin yeni öğrenme deneyimlerinden zevk aldıkları, akademik başarılarını arttırdığı ve verilen görevleri başarı ile yaptıkları ifade edilmektedir.

Araştırma sonucunda değerlendirme sürecinde portfolyo değerlendirme olmasının, akran ve grup değerlendirmesinin yapılmasının ve öğrencilere düzenli dönütler verilmesinin öğrencileri motive ettiği ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etki ettiği görülmüştür. Asturias (1994), Barton ve Collins (1997), Dut-Doner ve Gilman (1998) ve Klenowski (2000) yaptıkları çalışmalarda portfolyo değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenmesine teşvik ettiği, kendi eksiklerini görmesini ve çalışmalarını değerlendirmesiyle öğrenmede sorumluluk taşımalarını sağladığı, öğretmen ve öğrenci arasında bir iletişim aracı olduğu vurgulanmaktadır. Çevikbaş ve Argün (2016) ise dönütlerin öğrencilerin özsaygıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında kolaylaştırıcı ve teşvik edici dönütün öğrenci öz saygısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bayat (2010) öz ve akran değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirdiği ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Proje tabanlı öğretim yönteminin öğretim sürecinde kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretim uygulamaları öğrencilerin işbirlikli çalışabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Aynı çalışma farklı öğretim kurumlarında daha uzun süreli yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Aynı çalışma farklı veri toplama araçları ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Deney ve kontrol gruplu çalışmalar yapılarak sonuçlar genellenebilir.

KAYNAKLAR

- Aksela, M., & Haatainen, O. (2018). Project-based learning (PBL) in practice: Active teachers' views of its' advantages and challenges. *International STEM in Education Conference*, Australia.
- Aladağ, S. (2012). The effect of values education approaches on students gaining responsibility value in cognitive level in primary school social studies education. *TSA*, 6(1), 123-146.
- Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(3), 71-79.
- Asturias, H. (1994). Using student's portfolios to assessment mathematical understanding. *The Mathematics Teachers*, 87(9), 698-701.
- Ay, Ş. (2013). Trainee teachers' views on project-based learning and traditional education. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28-1), 53-67.
- Aydın, Ö. (2008). *The effect of the focus of the responsibility and the charity character programme of the moral maturity of the seventh grade students* (Unpublished master thesis). Yeditepe University, Istanbul.
- Balcı, N. (2008). *Effectiveness of value education on social studies lesson for 6 grade primary school* (Unpublished master thesis). Marmara University, Istanbul.
- Barton, C., & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. New York: Dale Seymour Publications.
- Bashir, M. F., Nisar, M., & Gul, M. A. (2020). Teachers' perceptions and practices of cooperative learning and its influence on classroom learning. *SJESR*, 3(2), 278-289.
- Bayat, Ö. (2010). Opinions of learners related to the practice of peer and self assessment activities in English writing classes. *Language Journal*, 150, 70-81.

- Beier, M. E., Kim, M. H., Saterbak, A., Leautaud, V., Bishnoi, S., & Gilberto, J. M. (2019). The effect of authentic project-based learning on attitudes and career aspirations in STEM. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(1), 3-23.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B., & Al Badi, A. (2020). Project-based learning (PBL): outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education and Training*, 1-24.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Gonzalez, C., Sanchez-Martinez, B., & Carriedo, A. (2020). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 1-16.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research*. Continuum Books: London.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2016). The role of feedback given by mathematics teachers to students' mistakes in their self-esteem. *GÜJGEF*, 36(3), 523-555.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *The efficiency of primary school values education curriculum* (Unpublished PhD thesis). Ankara: Hacettepe University, Ankara.
- Dılmaç, B. (2007). *The assesment of the teaching of humane values which are imposed a group of science high school students by humane values scale* (Unpublished PhD thesis). Selçuk University, Konya.
- Doggett, M., A. (2008). The videoconferencing vlassroom: What do students think?, *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29-41.
- Dut-Doner, K., & Gilman, D. A. (1998). Student react to portfolio assessment. *Contemporary Education*, 69(3), 159-165.
- Ergün, S. (2013). *Examination the effect of values education which is given adolescents on self regulation strategies* (Unpublished master thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Fleming, D. S. (2000). *A teacher's guide to project-based learning*. West Virginia: AEL.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administrators. *The Clearing House*, 6, 301-304.
- Gökçek, B. S. (2007). *Effectiveness of character education programme for 5-6 years child 5-6* (Unpublished master thesis). Marmara University, Istanbul.
- Gömlüksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). A qualitative study on the use of project based learning method in web design course. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 120-135.
- Grant, M. M. (2011). Learning, beliefs, and products: Students' perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(2), 37-69.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75.

- Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(83),1-14.
- Hanardi, L. G. (2015). A project-based assessment model of English for senior high school grade X. *Indonesian Journal of English Language Studies*, 1(1), 70-92.
- Harianto, G. P., Rusijono, R., Masitoh, S., & Setyawan, W. H. (2020). Collaborative-cooperative learning model to improve theology students' characters: Is it effective?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 409-421.
- Izgar, G. (2013). *The effect to democratic manners and behaviors of values education programme which is applied on 8. grades students at the primary school* (Unpublished PhD thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Jalinus, N., Nabawi, R. A., & Mardin, A. (2017). The seven steps of project based learning model to enhance productive competences of vocational students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 102, 251-256.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). What are the perspectives of teacher candidates on synchronous distance education? A survey study. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Katılmış, A. (2010). *Developing a character education program intending to acquire some values of Turkish social studies courses* (Unpublisher PhD thesis). Marmara University, Istanbul.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *The aim of this study is to give moral values education to the 5th grader students in primary schools, and to show the effectiveness of this program via ethical maturity and aggression scales* (Unpublished master thesis). Yeditepe University, Istanbul.
- Khandakar, A., Chowdhury, M. E. H., Gonzales Jr, A., Pedro, S., Touati, F., Emadi, N. A., & Ayari, M. A. (2020). Case study to analyze the impact of multi-course project-based learning approach on education for sustainable development. *Sustainability*, 12(2), 480.
- Kılıç, A. (2012). The relationship of values in elementary school 4th grade social studies textbook with the attainments and their level of being included in student workbooks. *Educational Sciences:Theory and Practice*, 12(2), 1593-1604.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kim, K. J. (2020). Project-based learning approach to increase medical student empathy. *Medical Education Online*, 25(1).
- Klenowski, V. (2000). Portfolios; promoting teaching. *Assessment in Education, Police & Practice*, 7(2), 215-236.
- Kunduroğlu, T. (2010). *The effectiveness of 'values education' program integrated with the 4th grade science and technology instructional program* (Unpublished master thesis). Ankara University, Ankara.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Problems of nursing students in distance education in the Covid-19 pandemia period. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 66-77.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Menzies, V., Hewitt, C., Kokotsaki, D., Collyer, C., & Wiggins, A. (2016). *Project based learning. Evaluation Report and Executive Summary*, Durham.
- Mills, G. E (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Neslitürk, S. (2013). *The effect of mother values program to the social skill levels of the 5-6 years old children* (Unpublisher PhD thesis). Selçuk University, Konya.
- Öğretici, B. (2011). *Research of the effectuality of implementations towards the education of values in social studies lessons of the primary education 6th grade* (Unpublished master thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Öteleş, Ü. U., & Ezer F. (2020). A study to determine the effect of project-based learning method in social studies course. *International Journal of TLCE*, 9(2), 855-871.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Redes, A. (2016). Collaborative learning and teaching in practice. *Educația Plus*, 16(2), 334-345.
- Santayasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project based learning and academic procrastination of students in learning physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489-508.
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. Schwartz, C. Shane-Simpson & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching* (pp. 163-177). Washington, DC: Society of the Teaching of Psychology.
- Schwartz, K., Tessman, D., & McDonald, D. (2013). The value of relevant, project-based learning to youth development. *Journal of Youth Development*, 8(1), 1-7.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *TRAMES*, 19(2), 189-202.
- Syakur, A., Musyarofah, L., Sulistiyaningsih, S., & Wike, W. (2020). The effect of project based learning (PJBL) continuing learning innovation on learning outcomes of english in higher education. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education Journal*, 3(1), 625-630.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). The effects of project based training applications to the development of scientific process skills of pre-school children. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 33, 157-176.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: The Autodesk Foundation.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). The effect of values education practices on positive characteristics desired for students gaining in Turkey. *Journal of Values Education*, 15(34), 41-60.
- Uygun, S. (2013). An evaluation of the values education programs (Antalya sample) *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Uzunkol, E. (2014). *Effect of values education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students* (Unpublisher PhD thesis). Gazi University, Ankara.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389.
- Wahyuni, S. (2014). The implementation of project-based learning to direct students in writing a research proposal. *Language Circle Journal of Language and Literature*, 8(2), 193-205.
- Woods, T. J. (2005). *Instructor and student perceptions of a videoconference course* (Unpublished Master Dissertation). University of Lethbridge, Canada.
- Zajda, J. (2014). Values education. In D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks: Sage.

Zurqoni, Z., Retnawati, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Impact of character education implementation: A goal-free evaluation. *Problems of Education in the 21st Century* 76(6), 881-899.

Designing the Character and Values Education Course According to Project-Based Learning

Extended Abstract:

Today, it is seen that educational tasks are still interpreted with a very narrow perspective, and that emphasis is only on the transfer of knowledge rather than the development of the personality as a whole (Sutrop, 2015). It is clear that teaching methods that focus on memorizing knowledge will not work for gaining values. Therefore, in effective teaching, the use of the models which helps students improve their critical thinking, problem solving and collaboration skills, which is process-based, student-centered, participatory, questioning-based and which encourage group learning and student participation come to the fore (Schwartz, Tessman & McDonald, 2013). One of these models that can be used effectively in values education is the project-based learning model. The aim of this study is to show how the character and values education course can be organized according to project-based learning and to determine students' attitudes towards the course organized according to this method.

The study is structured in action research model, which is one of the qualitative research methods. This action research has been conducted in three stages. First of all, a general action plan was formed. Every action phase consisted of "preparation of the action plan", "application of the action plan", "collection of data on the action plan", "analysis of the collected data" and "evaluation of the findings" steps.

The participants of the research were students who were in 2nd year of the Guidance and Counseling Program in a state university in Turkey. In the study, the students of the three different classes who were at that moment taking the course formed the study group. There were 103 students in the study group, 71 girls and 32 boys.

The Character and Values Education course, which lasts 16 weeks in total, was carried out on a project basis. The course was organized as group work. A total of 22 groups were formed. The projects carried out by the students had three stages, family, environment and school. In the projects, 11 values were taken as basis which are "love", "compassion", "trust", "justice", "respect", "obedience", "respect", "sincerity", "helpfulness", "democracy" and "righteousness". Three weeks were given for each project. At the end of these three stages, all projects were combined and presented at the end of the term.

"Process Evaluation Forms" and "Student Letters" were used as data collection tools. At the end of the first and second action plans, process evaluation forms were sent to the students by e-mail and these forms were collected from the students via e-mail. At the end of the first action plan, 99 and at the end of the second action plan, 95 process evaluation forms were collected. At the end of the third action plan, students were asked to write a letter via e-mail in which they evaluated the process. 94 student letters were collected at the end of the process.

Data analysis process was carried out in three stages which are "organizing", "summarizing" and "associating / interpreting" (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019). In the organizing stage, all data were grouped and made ready for analysis. Content analysis method was used in the data summarizing stage. In the association / interpretation stage, the resulting categories were interpreted by associating with each other.

At the end of the research, it was found that the courses taught using the project-based learning method are understandable, efficient, instructive, motivating, increase active participation, and provide permanence. It was also found that the courses were beautiful, enjoyable, fun, pleasant, satisfying and interesting. As a result of the application of the project-based teaching method, it was seen that the students had positive views on research skills such as literature review, finding problem status, data collection, data analysis, result-proposal writing and reporting, and they found this process instructive.

As a result of the research, it was observed that the students had positive opinions about group works and this practice improved communication among students. At the beginning of the semester, it was determined that there were problems such as difficulties in group works, inability to meet in common ideas, problems in setting up a common time, and not fulfilling their responsibilities. However, at the end of the semester, it was concluded that these opinions were changed greatly, and the group studies were found to be very positive in terms of communicating and interacting with friends, exchanging ideas, planning and making decisions together, and producing common and successful products by carrying out the application together. It was also concluded that the courses taught with the project-based teaching method combined with distance education were found to be boring and stressful especially at the beginning of the semester and it was thought that effective learning could not be achieved. The reasons for these are that students are not used to both distance education and project-based teaching method and that students have difficulties fulfilling the requirements of the process. It has been observed that the project-based teaching method is thought to be more effective if applied face to face. As a result of the research, it was seen that portfolio evaluation, peer and group evaluation, and regular feedback to students during the evaluation process motivated them and had a positive effect on their learning.

Key Words: *Action research, Character and values education, Distance education, Project-based learning, Student attitudes.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.824316

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 385-410

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Akademik Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri: Nitel Bir Çalışma

Murat Bayram YILAR ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 11.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 03.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Uluslararası geçerliliği ve itibarı olan doktora, akademik yeterlikte esas alınan en yüksek seviyeli bilimsel unvandır. Bu unvanı elde etme sürecinde, adayın kazanması ya da adaya kazandırılması gereken entelektüel, akademik, teknik, kişisel ve profesyonel yönetim becerileri gibi birçok beceri türü vardır. Bu araştırmanın amacı Türk ve Amerikan doktora adaylarının bazı temel akademik becerilerine ilişkin öz-değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma en yaygın nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 16'sı Türkiye'den ve 16'sı da ABD'den olmak üzere toplam 32 doktora adayı oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcı grup amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Buna göre katılımcılarda doktora tez aşamasında olma kriteri aranmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türk ve Amerikan doktora adaylarının genel olarak araştırmada ele alınan beceriler konusunda benzer öz-değerlendirmelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Her iki gruptaki katılımcılar, çalışma alanlarında sunum ve proje hazırlayabilme, tez ve yayın konusu saptayabilme, bilimsel etkinliklere katılma, yayın yapabilme ve alana hâkim olabilme konusundaki becerilerini genel itibarıyla iyi; hatta yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte her iki gruptaki doktora adaylarının yabancı dil konusunda bazı sorunlar yaşadıkları; özellikle yabancı literatürü anlama ve yabancı dili bilimsel yayın ve etkinliklerde kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-değerlendirme, Akademik Beceri, Doktora, Türk ve Amerikan Doktora Adayları, Nitel Araştırma.

GİRİŞ

Doktora, üniversite öğrenimi ve biliminin zirvesidir (Mowbray ve Halse, 2010). Evrensel bir gerçek olarak doktora eğitimi, lisansüstü çalışmaların en yüksek seviyesidir (Balcı, 2013; Çelik-2013; Limon ve Durnalı, 2018). Doktora, üniversiteler ve yükseköğretim kurumları tarafından, bir alanda kapsamlı ve özgün araştırmalara dayalı olarak tez yazmış bir adaya verilen, uluslararası alanda tanınmış lisansüstü akademik bir derecedir. Uluslararası geçerliliği ve itibarı olan doktora, akademik yeterlikte esas alınan en yüksek seviyeli bilimsel unvandır. Fakat bu dereceyi elde etmek için doktora eğitimini başarıyla tamamlamak gerekir. Doktora eğitiminde amaç, adayın bağımsız bir şekilde araştırma yapabilme, bilimsel konuları derinlemesine inceleyerek yorumlayabilme ve yeni sonuçlar elde edebilme yeteneği

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, bayram.yilar@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5889-3372

Yılar, M. B. (2020). Türk ve Amerikan doktora adaylarının akademik becerilerine ilişkin öz-değerlendirmeleri: Nitel bir çalışma. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 385-410. DOI: 10.7822/omuefd.824316

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(2), 385-410.

kazanmasıdır. Doktora eğitimi, ders aşamasının başarıyla tamamlanması ve orijinal bir tez konusunun belirlenmesinden tezin savunulmasına kadar oldukça uzun, yorucu ve zorlu bir süreci kapsamaktadır (Yılar, 2017). Bir kişinin doktora diplomasına sahip bir araştırmacı olması ise bir yandan kendi alanında en ileri düzeyde bilgi birikimine sahip olması, diğer yandan farklı alanlardan araştırmacıların da kullandığı araştırma teknikleri ve metodolojisi konusunda ileri düzeyde yetkin olması anlamına gelmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2013).

Uzun bir geçmişi olan doktora eğitimi, 12. yüzyılda Paris ve Bologna üniversitelerinde ortaya çıktıktan sonra ilk önce Avrupa'ya sonra da dünyanın diğer ülkelerine yayıldı. İlk doktora derecesinin Paris Üniversitesi tarafından 1150'li yıllarda verildiği sanılmaktadır. Başlangıçta, doktora derecesi Avrupa'daki üniversiteler tarafından, özellikle Fransa, Almanya, İngiltere ve İtalya'da hukuk, ilahiyat ve tıp gibi disiplinlerde verildi. Genel olarak Orta Çağ'da doktora programları mesleki uygulamalara hazırlık olarak kullanılmaktaydı. Buna karşılık, Wilhelm von Humboldt'un önderliğinde, araştırma üniversitesi ve lisansüstü eğitimin modern formunun bir parçasını oluşturan modern Felsefe Doktoru, (PhD, Doctor of Philosophy), 19. yüzyılın başlarında Berlin Üniversitesi'nde ortaya çıktı. Daha sonra Alman üniversitelerine yayıldı ve diğer birçok ülkeden, özellikle ABD'den öğrencilerin ilgisini çekti (Bourner, Bowden ve Laing 2001; Kot ve Hendel, 2012). Modern doktora programlarında, mesleki uygulamaların yerine araştırma ve sorgulamanın önemi artmıştır. Orta Çağ'da verilen doktora eğitiminin aksine (Park, 2005), doktoranın modern biçimi, aday tarafından yürütülen ve genellikle bir doktora tezinin yazılması ve savunulmasıyla sonuçlanan orijinal araştırmaya dayanmaktadır (Kot ve Hendel, 2012). Doktora, onlarca yıldır akademideki en yüksek ve en prestijli ödül olarak kendini kanıtladı ve çok çeşitli disiplinlerde sunuldu. ABD'de ilk doktora derecesi 1861'de Yale Üniversitesi tarafından sunuldu (Bourner, Bowden ve Laing 2001). Daha sonra, Kanada (1897'de Toronto), Birleşik Krallık (1917'de Oxford) ve daha yakın zamanda Avustralya (1945'te Melbourne) dâhil olmak üzere Avrupa'daki ve dünyanın dört bir yanındaki üniversitelere yayıldı. Türkiye'de ise ilk doktora 1937 yılında Ankara Ziraat Enstitüsü'nde yapılmıştır (İnönü,1971'den Akt. Ağralıoğlu, 2013). Başlangıçta Türkiye'deki üniversitelerde, lisans öğretimi gibi, lisansüstü öğretim de Alman Geleneğine (Avrupa Klasikine) göre yürütülmüştür (Ağralıoğlu, 2013). Lisansüstü eğitim Türkiye'de, 1960 yıllarının sonlarına kadar yüksek lisans eğitimi olmadan sadece doktora eğitimi halinde 3-4 yıllık bir süreçte hoca-asistan ilişkisi şeklinde yürütülmüştür. 1970'li yıllardan önce yüksek lisans sonrasında doktora şeklinde iki kademeye bölünüp bu kademelerde uygulanacak kurallar günümüze kadar pek çok kez değişime uğrayan yönetmelikler doğrultusunda devam ettirilmiştir (Bahçeci ve Uşengül, 2018; Çakar, 1997). 1981 yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversiteler Avrupa sisteminden Amerikan sistemine dönüştürülmek istenmiştir. Halen Türkiye'de lisansüstü öğretim 1981 yılında yürürlüğe giren bu kanuna göre üniversitelere bağlı enstitüler tarafından gerçekleştirilmektedir (Ağralıoğlu, 2013).

Günümüzde doktora kayıtlarının ve mezunlarının sayısı önemli bir küresel artışa işaret etmektedir. Örneğin Çin'in ilk doktora derecesini verdiği 1983'ten 2003'e yani sadece 20 yılda doktora öğrencisi sayısı 18'den 188 bine yükseldi (Zhuang, 2007). Avrupa Birliği (AB) ülkeleri her yıl yaklaşık 100 bin, ABD ise 53 bin civarında doktora mezunu vermektedir (Halse ve Mowbray, 2011). 2000'li yıllara yaklaşırken Birleşik Krallık üniversitelerine kayıtlı lisansüstü öğrenci sayısında da belirgin bir artış görülmüştür (Pole, 2000). Türkiye'de de son yıllarda açılan üniversiteler ve lisans düzeyinde artan öğrenci sayısı, yükseköğretim sistemindeki doktoralı eleman arzunu doğrudan etkilemektedir (Balı ve Dönmez, 2018). Öğrenci sayısındaki bu artışa paralel olarak genelde lisansüstü eğitim ve özelde doktora eğitimine yönelik araştırmalarda da nicel bir artış gözlenmektedir (Limon ve Durnalı, 2018). Türkiye'deki doktora öğrencisi sayısı incelendiğinde, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 67 bin kişi doktora eğitimi almakta iken bu sayı artmaya devam etmiş ve 2019-2020 öğretim yılında 101242 kişiye yükselmiştir (Yükseköğretim Kurulu, [YÖK], 2020). Genel itibarıyla dünyanın muhtelif ülkelerinde doktora derecesi almak isteyen bireylerin sayısı artışı için (Baker ve Lattuca, 2010) doktoranın artık bir kitle eğitimi olduğu rahatlıkla söylenebilir (Craswell, 2007).

Dünya genelinde doktora derecesine duyulan bu ilginin nedeni hem bireysel hem de devletler bazında elde edilen avantajlarla doğrudan ilişkilidir. Öncelikle lisansüstü eğitim birçok yönden bireye çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Örneğin kişiye daha geniş bir iş yelpazesi sunma, daha iyi bir gelir ya da statü sağlama, bilimsel bilgileri öğrenme, yeteneklerini kanıtlama vb. bunlardan birkaçıdır (Tural, 1995). Bunların yanı sıra söz konusu eğitimin bireyde öz güven, öz saygı ve içsel motivasyonu arttırdığı da görülmüştür (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013). Lisans düzeyinde mezun sayısının artması, bireylerin daha ileri eğitim düzeyleriyle ve daha farklı niteliklerle donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan lisansüstü eğitim bireyin hem gelecekteki gelirini hem de sosyal statüsünü arttırmaya yönelik yaptığı bir yatırım olarak görülebilir (Bülbul, 2003). Dolayısıyla bireylerin doktora eğitimi almalarındaki amaçlarının öncelikle akademik kariyer yapma sonra da diğer sektörler için iş yelpazesini genişletme ve terfi etme olduğu söylenebilir (Yılar, 2020). Devletler ise ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne her daim ihtiyaç duydukları için doktora eğitimini teşvik etmektedirler. Bilim ve teknolojinin hızlı biçimde gelişmesi, ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne olan gereksinimin artması, bu insan gücünü hazırlayacak öğretim üyesini ve bilim insanlarını yetiştirme gerekliliği küresel rekabette devletleri daha nitelikli doktora programlarının oluşturulması konusunda motive etmektedir. Çünkü söz konusu insan gücünün, ülkelerini bilgi toplumları arasında ve ekonomik anlamda etkili bir konuma taşımada en üst düzeyde rol oynaması beklenmektedir (Eggins, 2008'den Akt. Limon ve Durnalı, 2018). Bu konuda özellikle ABD'nin başarısına değinmek gerekir. ABD lisansüstü düzeyde sunduğu eğitim ile uluslararası alanda çekim merkezi haline gelmiştir. Her yıl binlerce öğrenci lisansüstü eğitim için ABD üniversitelerinden kabul almak için çabalamaktadır. 1977 yılında, doktora eğitimi alanların %82'si ABD vatandaşı iken 2007 yılında doktora eğitimi alanların oranı %57'ye düşmüştür. Uluslararası ölçekte nitelikli insan kaynağının ABD üniversitelerine yönelmesi sonucu araştırma, geliştirme ve inovasyon alanlarında ABD'nin uluslararası düzeyde rekabet gücü artmıştır. Ülkeye gelen nitelikli göçmenler ABD'nin aldığı patent sayısını ciddi oranda arttırmaktadır. ABD'de yürütülen lisansüstü eğitimin başarısını belirtmek için şu örnekler verilmektedir: "1997-2009 yılları arasında kimya, fizik, tıp ve ekonomi alanlarında Nobel ödülü alanların yarısı lisansüstü eğitimlerini ABD'de almışlardır (Wendler, Bridgeman, Cline, Millett, Rock, Bell, ve McAllister, 2010). Ayrıca ABD, 2007 yılında lisans ve lisansüstü programlarda okumaya gelen yabancı öğrencilerden 23,1 milyar dolar kazanmıştır ve bu rakamdaki artış her yıl devam etmektedir (Akyol, 2010'dan akt. Ağralıoğlu, 2013). Sonuç olarak potansiyelleri göz önünde tutulduğunda doktora mezunları toplumdaki karmaşık değişiklikleri yönlendirmek, bilinmeyen bilgi sınırlarını keşfetmek, yarının dünyasında önemli olacak soruları tahmin etmek, büyük atılımların gerçekleştiği entelektüel riskleri almak ve bu bilgiler temelinde harekete geçmek gibi rolleri üstlenmeye hazır olan toplumun en eğitilmiş kesimini oluşturmaktadırlar. Doktora mezunları, profesyonel sektörlerde, politika oluşturmada, yönetimde ve toplumdaki diğer birçok alanda sahip oldukları ileri araştırma becerileri ile liderlik rolünü üstlenmektedirler (Bogle, Dron, Eggermont ve Van Henten, 2011).

Elbette doktora derecesi elde etmenin birçok avantajı olmakla birlikte adaylar için bu sürecin oldukça zorlu bir yolculuk olduğunu da söylemek gerekir. Öncelikle doktora programlarına giriş koşulları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte bir dizi şartın sağlanması gereklidir. Örneğin ABD'de eyaletten eyalete ve üniversiteden üniversiteye kayıt, kabul, program yapısı, program içeriği, mezuniyet şartları değişiklik gösterebilmektedir. Fakat genel itibarıyla ABD'de doktora eğitimine başlayacak adayların lisans not ortalaması, ulusal lisansüstü eğitim sınavı (graduate record examination, GRE), lisans hocalarından alınan referans mektupları ile doktora eğitimine başlama amacını belirten bir niyet mektubu yazma gibi kriterleri yerine getirmeleri istenmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2017; Nerad, 2004). Bazı okullar bu şartların yanında mülakat da yapmaktadırlar. Mülakat karşılıklı olabildiği gibi telefon üzerinden de gerçekleştirilebilmektedir. Türkiye'de ise ALES, yabancı dil, lisans/yüksek lisans not ortalaması gibi çeşitli göstergeler, doktora giriş için kullanılan en yaygın başarı ölçütleridir. Ayrıca mülakat ya da yazılı sınav şartı olan üniversitelerde jüride yer alan öğretim üyeleri doktora

eğitimine başlayacak olan adaylarda bazı kişisel (iletişim becerisi, sorgulama yapabilme, yaratıcılık) ve akademik yeterlilik (alanla ilgili temel ilke ve kuramların bilgisi, teori ve uygulamayı bütünlüştirebilme becerisi, yüksek lisans tecrübesi) şartlar arayabilmektedirler (Çapuk, 2014). Doktoraya girişten sonraki aşamalarda da yine ABD ve Türkiye’de izlenen süreç benzerlik göstermektedir. Buna göre ders aşaması, yeterlilik sınavı ve tez hazırlama olmak üzere 3 temel aşamayla doktora süreci tamamlanmış olur. ABD’de ders süreci zorunlu alan dersleri ve çok sayıda seçmeli derslerden oluşmaktadır. Derslerin sonunda yeterlilik sınavı (comprehensive exam) yapılır. Bu sınav okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Yazılı (evde veya belirlenen saate okulda), makale yazımı veya tez önerisinin yazımı şeklinde olabilir. Yazılı aşamasından sonra adayın alana hâkimiyet derecesini görmek için sözlü sınav yapılır. Bu sınavı başarı ile tamamlayan adaylar tez aşamasına geçmiş olurlar. Aday, tez önerisini hazırlar. Hazırlanan tez önerisi kabul edildiği takdirde tez çalışmasına başlanır. Tez yazım sürecinde adayın okulda olmasına gerek yoktur ancak ders kaydını yaptırması gerekir. Tamamlanan tezler, üç ila beş profesörden oluşan heyet karşısında savunulur (Çapuk, 2014). Türkiye’de de doktora eğitimi, öncelikle alan derslerinin alındığı ders dönemi ile başlamakta, ders döneminin başarı ile geçilmesinin ardından yeterlik sınavı ile devam etmekte ve doktora alanına ilişkin özgün bir tez çalışmasının hazırlandığı tez dönemi ile son bulmaktadır. Tez çalışmasını hazırlayan ve jüri önünde başarı ile savunan kişi, doktor unvanı ile lisansüstü eğitimi tamamlamaktadır (Balı ve Dönmez, 2018). Görüldüğü üzere Türkiye ve ABD’deki doktora süreci oldukça benzerdir (Toprak ve Erdoğan, 2013). Avrupa’da ise çoğunlukla ders aşaması aranmaz. Doktora eğitimi araştırmaya dayalı bir tez ortaya konulmasından ibarettir. Genel olarak doktora sürecinin en önemli ve aynı zamanda en zor aşaması tez aşamasıdır. Çünkü doktora tezi, adayın bağımsız akademisyenliğe geçişini doruk noktasına ulaştıran en önemli üründür (Gardner, 2008). Bu yüzden ortaya konacak doktora tezi, resmî akademik eğitimin son noktasıdır ve bu nedenle özgün, yüksek kaliteli ve kapsamlı olmalı ve ortaya çıkan araştırmaları yansıtmalıdır (Boote ve Beile, 2005).

Doktora sürecinde adaylar akademik, kişisel, sosyal ve ekonomik birtakım sorunlarla karşılaşmakta ve bunların üstesinden gelmek zorundadırlar. Doktora adayları, danışman desteğinden yoksun kalma, çalışma alanının çok geniş olması, tez konusu belirleyememe (Balı ve Dönmez, 2018), araştırma metodolojisi ve istatistik derslerindeki zorlu içerik (Ewing, Mathieson, Alexander ve Leafman, 2012), bilimsel yöntem ve teknikleri kullanma ile nicel ve nitel analiz yöntemlerini kullanmadaki yetersizlik (Yılar, 2020) gibi bir dizi zorluklarla yüzleşmek zorunda kalabilmektedirler. Bunun yanı sıra düşük öz-yeterlik algısına sahip olma (Sverdlik, Hall, McAlpine ve Hubbard, 2018; Yılar, 2020), yüksek stres (Wyatt ve Oswald, 2013), kaygı ve yönelim bozukluğu, beraberinde endişe verici fiziksel sağlık semptomları, zaman, mali kaynaklar ve motivasyon eksikliğini getirebilmektedir. Yaşanan bu zorluklar yüzünden fiziksel sağlık veya partner ilişkileri gibi kişisel yaşam hedefleri genellikle ihmal edilir (Brus, 2006), aile sorumluluklarını sürdürmede zorluklar yaşanır (Flynn, Chasek, Harper, Murphy ve Jorgensen, 2012), sosyal aktivitelere katılma oranı düşer, yaşam kalitesi ve refah düzeyi olumsuz etkilenir, yüksek tükenmişlik sendromu ve depresyon yaşanabilir (Sverdlik ve diğ., 2018). Bu nedenle doktora adayları son derece seçkin bir grup olmasına rağmen, bir kısmı doktora programını tamamlayamamaktadır (Ewing ve diğ., 2012; Pyhältö, Toom, Stubb ve Lonka, 2012). Golde’ye (2000) göre paradoksal olarak, tüm yükseköğretim sistemi içinde akademik olarak en yetenekli ve en başarılı olan grup doktora öğrencileridir. Bununla birlikte seçtikleri akademik hedefleri tamamlama olasılıkları en düşük olanlarsa yine doktora öğrencileridir. Tüm bu zorlu süreçlere rağmen aday, başarılı bir tez ortaya koyabilmek ve doktor unvanını alabilmek için bazı akademik beceri ve yeterlilikleri kazanmak zorundadır. Aksi takdirde başarılı olma ihtimali düşecek ve yaşayacağı zorluklar katlanarak artacaktır.

Doktora sürecinde adayın kazanması ya da adaya kazandırılması gereken birçok beceri vardır. Bogle ve diğ.’ne (2011) göre doktora eğitim süreci, belirli bir alanda deneyim ve uzmanlığın geliştirilmesinin yanı sıra beceri edinme süreci olarak görülmelidir. Bir uzmanlık alanında araştırmayı analiz edip sentezleyebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması, doktora eğitiminin odağı olmalıdır (Boote

ve Beile, 2005). Ancak alan yazında bu becerilerin ne olduğu konusunda benzerlikler olsa da standart bir beceri listesi yoktur. Özellikle araştırma ağırlıklı üniversiteler, çok çeşitli becerilere sahip doktora mezunları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Entelektüel ve akademik beceriler, lisans veya yüksek lisansa göre çok daha derin bir ölçüde geliştirilir ve doktora mezunları, daha meraklı ve bağımsız olmak için eğitilir. Ayrıca, doktora deneyiminin bir parçası olarak kişisel ve profesyonel yönetim becerileri geliştirilir (Bogle ve diğ., 2011). Doktor adayı, öncelikle bir çalışma yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Pole (2000)'e göre doktora sürecinde temel, teknik, zanaat ve kişisel-sosyal beceriler geliştirilir. Lisansüstü eğitimde özellikle doktorada bireye daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapma, karmaşık sorunları çözebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma ve bilgi üretebilme yöntem ve becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bir tez konusu seçebilmek, disiplinli çalışmak ve yayın yapabilmek gibi üretkenlik becerileri bilimin ayırt edici özelliklerini oluşturur (Shulman, 1999'dan akt. Boote ve Beile, 2005). Elbette akademik ortamda hangi becerilerin gerekli olduğu tartışılabilir. Ancak okuma, yazma, dinleme, sözlü (konuşma), sunum yapma, yabancı dili geliştirme gibi beceriler doktora için gerekliliktir (Chmelíková, 2015). Farklı veri tabanlarını kullanarak kapsamlı bir literatür incelemesi yapabilmek (Boote ve Beile, 2005; Yılar, 2020), araştırma metodolojilerini kullanabilme, daha fazla istatistik bilgisi edinme ve bunları farklı durumlara uygulayabilme becerileri doktora adaylarının kazanması gereken önemli becerilerdir (Leonard, Becker ve Coate, 2005). "Bilim doktoru" olacak olan adaya olay ve olgulara farklı bakabilme ve onları yorumlayabilme; yapacağı araştırmayla bilime yeni bir bakış, yorum, bilgiyle katkı yapabilmek bilgisi ve becerisi uygulamalı ve teorik eğitimle kazandırılmalıdır. Bilim doktoru, aldığı teorik ve uygulamalı eğitimle araştırma ve bilimsel yeterliklerine dayanarak yeni bir bakış, yorum ve bilgi ortaya koyacak çalışmalar yapabilmelidir (Erdem, 2007). Doktora eğitimi yoluyla adaylara, yönetim ve liderlik, halkla iletişim, yabancı meslektaşlarla iletişim kurabilme, proje yönetimi becerisi, politik konulara ilgi duyma ve genel kültür gibi yeterliliklerin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (Karadağ ve Özdemir, 2017). Bogle ve diğ. (2011) doktora adaylarının kazanmaları gereken becerileri 3'e ayırmaktadır. Kısaca bunlar:

Entelektüel beceriler: Analitik ve sentetik düşünme, yaratıcı olma, meraklı ve özgün olma, entelektüel risk alma vs.

Akademik ve teknik beceriler: Karmaşık teorileri veya hipotezleri anlama, test etme ve iletme ve seçilen konuda çok yüksek düzeyde sofistike kavramları, metodolojileri ve araçları kullanma, sorunları belirleyerek bunları bilimsel araştırmalara uygun sorulara dönüştürebilme, seçilen alanda orijinal araştırmayı başarıyla sürdürme, eleştirel yargıyı doğrulanabilir kanıtlara dayalı olarak objektif bir şekilde kullanma, etik ilkelere göre çalışma vs.

Kişisel ve profesyonel yönetim becerileri: Uzun vadeli hedeflere ulaşmada ısrar etme, çeşitli projeleri yönetme, orijinal bir fikir geliştirme, kanıtları toplama ve sonuçları iletme, kendi kendini motive etme ve özerk olma, karmaşık ve belirsiz sorunlara yaklaşımda esnek ve uyarlanabilir olma, bir takımında çalışma, toplum içinde etkili bir şekilde konuşma ve sunum yapma vs. (Bogle ve diğ., 2011). Bilim doktoru adayına olay ve olgulara farklı bakabilme ve yorumlayabilme; yapacağı araştırmayla bilime yeni bir bakış, yorum, katkı yapabilmek bilgi ve becerisi uygulamalı ve teorik eğitimle kazandırılmalıdır (Erdem, 2007). Benzer şekilde YÖK, (2010) tarafından yayınlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 8. Düzey doktora yeterlilikleri kapsamında kısaca aşağıdaki becerilerin kazanılması öngörülmektedir:

- Alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme.
- Yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilmek.
- Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey becerilerin kazanılmış olması öngörülmektedir.

- Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilme.

Doktora eğitiminde kazandırılmaya çalışılan tüm bu beceriler, bireyin kişisel gelişimini sağlamanın yanında, onu iş hayatında daha avantajlı ve tercih edilen bir konuma getirmektedir (Balı ve Dönmez, 2018).

Doktora sürecinde sosyal ve fen bilimleri alanlarına özgü beceriler farklılaşmakla birlikte özellikle temel araştırma becerilerinin tüm doktora adayları tarafından iyi düzeyde kazanılması beklenmektedir. Yükseköğretimin zirvesini oluşturan doktora eğitimi ile bu becerileri kazanması beklenen doktora adayları, uzmanlaştıkları alan ile ülkelerinin geleceğini inşa etmede çok önemli bir konumdadırlar. Bu nedenle doktora adaylarının başarılarıyla yakından ilgili olan akademik becerilerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca belli bir konuda yapılan uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, ülkelerin içinde buldukları durum hakkında önemli ipuçları verebilmektedir. Bu çalışmada da Türk ve Amerikan doktora adaylarının bazı temel beceriler açısından öz-değerlendirmelerinin karşılaştırılması, Türkiye’de doktora eğitimiyle ilgili yapılacak olan kalite ve nitelik artırma çalışmaları için fikir verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca farklı ülkelerdeki doktora adaylarının akademik beceriler açısından karşılaştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Buradan hareketle araştırmanın amacı “Türk ve Amerikan doktora adaylarının bazı akademik becerilerine ilişkin öz-değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak incelemek” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk ve Amerikan doktora adaylarının alanlarıyla ilgili;

1.1. Sunu, ödev ve proje hazırlayabilme,

1.2. Yabancı dildeki yayınları anlayabilme,

1.3. Tez ve yayın konusu saptayabilme,

1.4. Alana hâkim olabilme,

1.5. Bilimsel etkinliklere katılabilme,

1.6. Yayın yapabilme (makale, bildiri, kitap, kitap bölümü vs.), konusundaki akademik becerilerine ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?

2. Türk ve Amerikan doktora adaylarının sahip oldukları akademik beceriler doğrultusunda “iyi bir bilim insanı, akademisyen ya da araştırmacı” olma inançları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Eğitim alanında en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırmalar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığını ve dünyalarını nasıl inşa ettiklerini incelemektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda araştırmada doktora adaylarının temel akademik beceriler konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını, nasıl yorumladıklarını ve kendi dünyalarını nasıl oluşturduklarını yorumlayıcı bir yaklaşımla sunabilmek için bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Doktora programlarına girişte belli başlı beceri ve yeterliliklere sahip olan kişiler kabul edildiği için bu programlara kayıtlı kişiler “doktora öğrencisi”nden ziyade “doktora adayı” olarak

isimlendirilmektedirler (Toprak ve Erdoğan, 2013). Bu araştırmanın katılımcı grubunu nitelendirmek için de çalışmanın genelinde doktora adayı ifadesi tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 16'sı Türkiye'den ve 16'sı da ABD'den olmak üzere toplam 32 doktora adayı oluşturmaktadır. Bu adayların 25'i (%78) erkek, 7'si (%22) ise kadındır. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelerin isimleri etik ilkeler doğrultusunda gizli tutularak kodlanmıştır. Buna göre çalışmaya katılan Türkiye'deki doktora adayları, Karadeniz Bölgesi'nde bulunan "A Üniversitesi" (n=10) ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan "B Üniversitesi"ne (n=6) bağlı enstitülerde doktora programına kayıtlı adaylardır. ABD'deki adaylar ise ülkenin kuzey doğusunda bulunan "X Üniversitesi" (n=14) ile doğusunda bulunan "Y Üniversitesi"nde (n=2) doktora eğitimlerine devam etmekte olan adaylardır. Times Higher Education'ın (THE) resmî sitesinden alınan verilere göre ABD'deki bu üniversitelerin biri 2020 yılında dünyanın en başarılı üniversiteler sıralamasında ilk yüzde; diğeri ise en başarılı ilk üç yüz üniversite içerisinde yer almaktadır. Söz konusu katılımcı grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan katılımcı grupla çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre birinci ölçüt katılımcıların ders ve yeterlilik aşamalarını geçip sadece tez yazma aşamasında olmaları, ikinci ölçüt ise Türkiye'deki katılımcıların Türk vatandaşı; ABD'deki katılımcıların ise Amerikan vatandaşı olması şeklinde belirlenmiştir. Böylece belli bir deneyime sahip adaylardan daha geçerli veriler toplanabileceği düşünülmüştür. Sonuç itibarıyla lisansüstü öğrencileri içerisinde doktora adayları, doktora adayları içerisinde ise tez yazma aşamasında olan Türk ve Amerikan adaylar çalışmaya dâhil edilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcı Gruba İlişkin Bilgiler*

Üyruk	Katılımcı*	Cinsiyet	Doktora Alanı	Üniversite
Amerikan	Adam	Erkek	Law	X Üniversitesi
	Alexia	Kadın	Children's Literature	X Üniversitesi
	Alan	Erkek	Curriculum & Instruction	X Üniversitesi
	Albert	Erkek	Curriculum & Instruction	X Üniversitesi
	Alice	Kadın	Art Education	X Üniversitesi
	Alfred	Erkek	Computer Science	X Üniversitesi
	Anderson	Erkek	Wildlife & Fisheries Science	X Üniversitesi
	Allison	Kadın	Art Educaion	X Üniversitesi
	Andrew	Erkek	Language, Culture and Society	X Üniversitesi
	Alex	Erkek	Information Science and Technology	X Üniversitesi
	Amy	Kadın	Higher Education Administration	Y Üniversitesi
	Anthony	Erkek	Electrical Emgineering	X Üniversitesi
	Arnold	Erkek	Curriculum & Instruction	X Üniversitesi
	Arthur	Erkek	Engineering & Material Science	X Üniversitesi
	Augustine	Erkek	Bioengineering	X Üniversitesi
	Austin	Erkek	Educational Leadership	Y Üniversitesi
Türk	Taha	Erkek	Eğitim Bilimleri	B Üniversitesi
	Taylan	Erkek	Yönetim ve Organizasyon	A Üniversitesi
	Tomris	Kadın	İnşaat Mühendisliği	A Üniversitesi
	Timur	Erkek	Matematik Eğitimi	B Üniversitesi
	Teoman	Erkek	Tarih Eğitimi	B Üniversitesi
	Tan	Erkek	Eğitim Tarihi	A Üniversitesi
	Tolga	Erkek	Eğitim Teknolojileri	A Üniversitesi
	Türkan	Kadın	Eğitim-Öğretim	A Üniversitesi
	Tanık	Erkek	Sosyal Bilgiler Eğitimi	A Üniversitesi
	Tarkan	Erkek	Fizik Eğitimi	B Üniversitesi
	Tansu	Kadın	Coğrafya Eğitimi	B Üniversitesi
	Tahir	Erkek	Tarih/Orta Çağ Tarihi	A Üniversitesi
Talat	Erkek	Fen Bilgisi Eğitimi	B Üniversitesi	
Tufan	Erkek	Sınıf Eğitimi	A Üniversitesi	

Tuğrul Tolunay	Erkek Erkek	Sınıf Eğitimi Sosyal Bilgiler Eğitimi	A Üniversitesi A Üniversitesi
----------------	-------------	---------------------------------------	-------------------------------

*Araştırmaya katılan doktora adayları için kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda kullanılan açık uçlu sorular oluşturulurken Aslan'ın (2010) çalışmasında kullandığı sorulardan, ilgili literatürdeki diğer çalışmalardan ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYYÇ) belirtilen bilgi, beceri ve yetkinliklerden istifade edilmiştir. Veri toplama aracının Türkçe formatı bir eğitim, bir de sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulduktan sonra iki doktora adayına uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra aynı uzmanlarla bir değerlendirme daha yapıldıktan sonra bazı ufak değişikliklerle nihai formatı oluşturulmuştur. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilmek üzere toplam 7 soru oluşturulmuştur. İngilizce formatı için de öncelikle araştırmacı tarafından çevirisi yapıp daha sonra bir İngilizce dil uzmanına sunulmuştur. ABD'de bir pilot çalışma yapılmamakla beraber, form Amerikan doktora adaylarına uygulanmadan önce "X Üniversitesi"nde çalışan bir uzmanın değerlendirmesine sunulmuş ve son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler Türk doktora adaylarından iki şekilde toplanmıştır. Bu adayların biri ile internet üzerinden sanal görüşme, dokuzuyla da yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Geriye kalan altısı ise yüz yüze görüşme yerine formu yazılı olarak cevaplandırmayı tercih etmiş ve cevaplarını e-posta yoluyla göndermişlerdir. Yüz yüze görüşmelerden önce gerekli bilgilendirmeler yapılarak katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı ve kendilerine kod isimler verileceğine dair bilgiler verilmiştir. Daha sonra ses kaydı ve not tutmak için katılımcılardan izin istenmiştir. Bizzat araştırmacı tarafından yürütülen görüşmeler araştırmacının ofisi, katılımcıların ofisi ve fakülte seminer odası olmak üzere duruma göre toplam 3 farklı mekânda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında daha zengin bilgiler elde etmek için ayrıca alternatif (sonda) sorular da kullanılmıştır. Görüşmeler 15-34 dakika arasında sürmüştür. Amerikan doktora adayları ise çalışmaya dâhil edilmeden önce "X Üniversitesi"nin inceleme kurulundan (Institutional Review Board-IRB) gerekli izinler alınmış ve katılımcılara imzalatılacak onay formları oluşturulmuştur. Amerikan katılımcılar için yüz yüze görüşme ve yazılı form doldurma şeklinde iki seçenek sunulmuştur. Amerikan katılımcıların tamamı formu doldurarak internet üzerinden göndermeyi tercih etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Öncelikle Türk doktora adaylarıyla yapılan yüz yüze görüşmelerin transkripti yapılarak yazıya geçirilmiş ve daha sonra Amerikan adayların doldurdukları formlar Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler İngilizce dil uzmanına teyit ettirilmiştir. Tüm veriler analiz için hazır hale geldikten sonra araştırmacıya genel bir fikir vermesi için tüm görüşme dökümleri baştan sonra okunmuştur. Daha sonra verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan ve nitel bir araştırma tekniği olan içerik analizi, kullanıldıkları bağlamlara göre tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004).

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Yapılan görüşmelerin yazıya aktarılmasından sonra, görüşülen doktora adaylarına gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Veri analizinde geçerliği ve güvenirliliği arttırmak için araştırmacı tarafından yapılan analizler, tüm dökümlerle birlikte nitel çalışmalarda deneyimli olan bir eğitim alan uzmanının incelemesine sunulmuştur. Olumlu dönüt alındıktan sonra ortaya çıkan bulguların güvenirliliğini arttırmak için doğrudan alıntılara herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur (LeCompte ve Goetz, 1982). Sunulan alıntılarda Amerikan doktora adayları için "A" harfiyle başlayan kod isimler, Türk

doktora adayları için ise “T” harfiyle başlayan kod isimler cinsiyet değişkeni de dikkate alınarak kodlanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” ile Institutional Review Board (IRB) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurum Adı: Pennsylvania State University

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 17.04.2014

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 45511

BULGULAR

Bu bölümde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların daha iyi anlaşılması için Türk ve Amerikan doktora adaylarının bazı akademik beceriler konusunda öz-değerlendirmeleri “zayıf-düşük, kısmen iyi, orta, yüksek ve çok yüksek” şeklinde düzeylere ayrılarak kategorize edilmiştir.

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Sunu ve Proje Hazırlayabilme Becerilerine İlişkin Öz-değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara “Alanınızla ilgili sunu, ödev ve proje hazırlayabilme konusundaki becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Katılımcıların Sunu ve Proje Hazırlayabilme Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	2	3	-	10	1
Amerikan	2	-	-	6	8

Yapılan analizler neticesinde hem Türk hem de Amerikan katılımcıların, kendi alanlarıyla ilgili sunum ve proje hazırlama konusunda kendilerini yüksek düzeyde beceri sahibi doktora adayları olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Özellikle Amerikan katılımcıların bu konudaki yeterlilik algılarının çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir Türk doktora adayına karşılık sekiz Amerikalı aday bu konuda kendisini çok yeterli ve ileri düzeyde değerlendirmiştir.

Doktora adaylarının öz-değerlendirmeleri detaylı incelendiğinde yine her iki katılımcı grubun benzer açıklamalar yaptıkları dikkat çekmektedir. Kendini bu konuda yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendiren katılımcıların bazıları bunu öğretmenlik mesleğini icra etmiş olmalarına (Alice ve Tolunay), profesyonel mesleklerinde kazandıkları tecrübelerine (Adam), lisans ve lisansüstü derslerinde hazırladıkları ödevlere (Talat ve Tolunay), bilimsel etkinliklerde yaptıkları sunumlara (Alice, Teoman, ve Anderson) bağlamışlardır. Tüm bunların kendilerini sunum yapma ve proje hazırlama becerisinde geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir Amerikalı katılımcı kendisini beş üzerinden beş olarak değerlendirmiş ve bunu sunum ve proje hazırlama konusunda aşırı titiz hatta takıntılı olmasına bağlamıştır. Ancak bu durumun kendisine aşırı zaman kaybettiğini de dile getirmiştir (Albert). Bunların dışında bazı adaylar, sunumlarının etkili olabilmesi için farklı slayt programları kullandıklarını (Tahir ve Tolunay), sunumlarında şekil, grafik, info-grafik gibi görsellere yer verdiklerini (Arthur ve Tarık), basit anlaşılır, ilgi çeken, merak uyandıran ve sıkıcı olmayan sunumlar hazırlamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir (Arthur, Tarık ve Tarkan).

Bu konuda üç Türk katılımcı, sunum hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri halde özellikle kapsamlı projeler hazırlama konusunda ise yetersiz olduklarını ifade ettikleri için bu adaylar kısmen grubunda değerlendirilmiştir (Tarık, Timur ve Türkan). Söz konusu adaylar, finansal olarak desteklenen herhangi bir projede yer almadıkları ve yine proje konusunda herhangi bir ders, kurs ve eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı alıntılara doğrudan yer verilmiştir:

“Sunu hazırlama da kendimi bayağı ileri seviyede görüyorum. Lisans derslerinde sürekli sunu ödevi hazırlattırıyorum öğrencilere. Lisansüstü eğitimim boyunca etkili sunular hazırlama konusunda bir sürü eğitim aldım. Teorik ve pratik olarak sürekli bu konuda kendimi yetiştirmeye çalışıyorum. Çünkü sunu öğretmenlik temelli bilim alanlarında oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına bunu sürekli derslerde öğretmeye çalışıyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca sürekli projelerde yer aldım. Alt yapı, ar-ge ve lisansüstü gibi birçok farklı kategorilerde projelerde aktif bir şekilde görev almak beni bu alan da çok geliştirdi. ... Danışmanlarımın sayesinde proje yazmada hazırlamada ileri seviyede olduğumu düşünüyorum.” (Talat)

“Sunu hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum. Bu konuda yeni teknolojilere açık olduğumu hatta bunlara ilgi duyduğumu söyleyebilirim. Sunumlarımda dinleyicilerin ilgisini çekmek onların sıkılmasını engelleyebilmek amacıyla sunumlarımı çeşitlendirmeye dikkat ediyorum. Görsel, şekil, grafik ve info-grafik gibi farklı araçları sunumlarıma dâhil ediyorum. Proje hazırlama konusunda ise kendimi daha eksik hissediyorum. Proje hazırlama konusunda bir eğitim almadım. Nitelikli bir projeyi bu konuda bilgi sahibi birisinden yardım almadan hazırlayabileceğimi düşünmüyorum. ...” (Tarık)

“I feel relatively prepared to produce presentations. Academic presentations, in particular, i.e. conference, symposium presentations are certainly not an area of my expertise. Instead, I do feel like a novice in how to effectively prepare a presentation in which I’m talking only, attempting to engage others in my academic thinking. This, I believe, will only come through more experience, time, and observation of others in their presentations. In regards to producing project, my guess is that you mean research projects, i.e. research designs, manuscripts for publication; creating classes, i.e. designing syllabi and curriculum design for classes I teach; and/or my academic benchmark papers, including my dissertation. If that’s the definition, then I feel well prepared to do so, particularly course design. I’m definitely still emerging/learning how to design research projects with rigor, validity, and reflexivity, including the dissertation that I’m currently writing.” (Andrew)

“I do very well in preparing projects and presentations. I could certainly learn more techniques to improve, but so far I have received good feedback on my work, and I feel confident with what I create. ...” (Amy)

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Yabancı Literatürü Anlama ve Kullanma Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara “Alanınızla ilgili yabancı dildeki yayınları anlama ve kullanma konusundaki becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Katılımcıların Yabancı Dildeki Yayınları Anlama ve Kullanma Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	4	5	1	5	1
Amerikan	14	-	1	-	1

Doktora adaylarının alanlarıyla ilgili yabancı literatürü anlama ve kullanma becerisi konusundaki değerlendirmeleri incelendiğinde hem Türk hem de Amerikan katılımcıların kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda Türk katılımcılardan yalnızca biri kendini çok yeterli (Taylan), beşi ise iyi düzeyde değerlendirmiştir (Taha, Tansu, Tarık, Tan ve Tolunay). Aslında Türk adayların ifadelerine göre dört katılımcı (Tarkan, Tomris, Tuğrul ve Türkan) dışında birçoğu alanlarına ilişkin yabancı literatürü okuyup anlamada yeterlidir. Ancak yabancı literatürü kullanarak yabancı dilde

yazma ve konuşma ya da sunum yapma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle Türkiye’de lisansüstü eğitime giriş ve yükseköğretim kadrolarına atanmak için gerekli olan yabancı dil sınavlarının ağırlıklı olarak okuma ve anlama alanlarını kapsaması; dinleme, yazma ve konuşma sınavlarının ikinci planda kalması doktora adaylarının özellikle okuma-anlama konusunda kendilerini geliştirmelerine ancak diğer alanlarda ise zayıf kalmalarına neden olmuş olabilir. Burada kendisini yabancı dildeki kaynakları okuma-anlamada yeterli ancak yazma ve konuşmada yetersiz gören katılımcılar “kısmen” kategorisinde değerlendirilmiştir. Örneğin bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Anlama konusunda kendimi yeterli düzeyde görüyorum. Alanımdaki İngilizce makaleyi çok iyi anlıyorum. İş yazmaya gelince zorlanıyorum. Yazdıklarımı İngilizce olarak ifade ederken uzun süreler aldığımı belirtmek isterim. Bu alanda sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Yabancı bir dilde yazmada kendimi yeterli olarak göremiyorum. ...” (Talat)

Bu konudaki becerilerini düşük düzeyde gören bazı Türk katılımcılar, yabancı dilde akademik bir makale kaleme aldıklarında çok fazla zaman kaybettiklerini, çeviri programlarından yararlandıklarını ya da başkalarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Türk katılımcıların bu konuda dikkat çeken özelliklerinden biri de yabancı dil olarak sadece bir aday dışında hepsinin sadece İngilizceyi kullanmalarındadır. Söz konusu aday ise orta çağ kilise tarihini çalıştığı için İngilizce ve Latinceye hâkim olduğunu ancak Almanca ve İtalyanca bilgisi zayıf olduğu için kaynakların çevirisinde zaman zaman destek aldığını ifade etmektedir (Tahir). Yabancı dil konusunda kendini çok yeterli gören bir katılımcı ise bunun nedenini daha önce aldığı yurt dışı eğitimine borçlu olduğunu belirtmiştir (Taylan). Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“(İngilizce de olsa) yabancı literatürü çok zor anlarım. İngilizcem çünkü yeterli değil. Sözlükten destek almadan okumam çok zor. Bu konuda eksikliklerim var, bir Türkçe metini okuduğum gibi asla olmuyor. Bu konuda kendimi puanlayacak olsaydım 5 üzerinden 2 olarak değerlendirirdim.” (Tuğrul)

“Çalışma alanımın doğası gereği kaynaklarımızın neredeyse yüzde 99’luk kısmı yabancı dillerde yazılmış kaynaklardır. Bu sebeple başta İngilizce olmak üzere Latince, Almanca ve İtalyanca kaynakları yoğun bir şekilde kullanmaktayım. İngilizce ve Latince kaynakları anlama ve kullanmada herhangi bir dilsel zorluk yaşamamam da İtalyanca ve Almanca kaynakların kullanılması konusunda yer yer bahsi geçen dilleri anadili olarak konuşan kişilerden destek almaktayım.” (Tahir)

Yabancı literatürdeki kaynakları okuma anlama ve akademik çalışmalarda kullanma konusunda Amerikan doktora adayları, Türk adaylara göre kendilerini çok daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmelere katılan on altı Amerikan katılımcının on dördü bu konuda kendisini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bunun en önemli nedeni dünyada en çok kabul gören akademik ve bilimsel dilin İngilizce olmasından dolayı söz konusu adayların diğer dillere çok fazla ihtiyaç duymamaları olabilir. Elbette bunda Amerikan katılımcıların çalışma alanlarının farklı yabancı dillerdeki kaynaklara bağımlı olmaması da etkili olmuş olabilir. Amerikalı adaylar arasından sadece birisi, iki dilli olduğunu ve İngilizce ile Güney Afrika’nın resmi dillerinden biri olan Afrikancayı ana dili gibi konuşabildiğini ifade etmiştir. Bunların dışında Afrikancayla yakın ilişkisi sebebiyle Flemenkçe (Hollandaca) akademik metinleri de rahatlıkla anlayıp kullanabildiğini ancak Korece, İbranice, Latince, Almanca ve Klasik Yunancayı akademik düzeyde kullanmakta yetersiz kaldığını açıklamıştır (Albert). İki katılımcı ise Almancaya aşina olduğunu ancak akademik bir çalışmayı okuyup yazabilecek seviyede olmadıklarını dile getirmişlerdir (Anderson ve Alice). Amerikalı katılımcıların öz-değerlendirmelerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“I am bilingual. I am most fluent in English, yet I can also comfortably comprehend and work with materials and contents in Afrikaans. Since a lot of my study deals with race and racism, being able to read old Afrikaans texts comes in handy at times. Also, I can also comfortably work with Dutch academic texts due to its close relationship

to Afrikaans. While I have studied Korean, Hebrew, Latin, German, and Classical Greek I am not fluent enough in this languages to use them at an academic level." (Albert)

"Sadly, I have no foreign language skills. ... I would be lost if given an article in a foreign language." (Alexia)

"I cannot understand articles in a foreign language. I can comprehend the very basics of articles in German – meaning that I can understand only what the study is about in general. ..." (Anderson)

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Tez ve Yayın Konusu Saptayabilme Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara "Alanınıza katkı sağlayabilecek bilimsel bir tez veya makale konusu saptayabilme hususundaki becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Katılımcıların Tez ve Yayın Konusu Belirleyebilme Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	2	5	-	8	1
Amerikan	2	4	2	7	1

Analiz edilen doktora adaylarının cevaplarına göre çalışma alanına katkı sağlayabilecek bilimsel bir tez veya makale konusu saptama ve bunun tüm aşamalarını kurgulayabilme becerilerine ilişkin hem Türk hem de Amerikan adayların öz-değerlendirmeleri birbirine oldukça benzemektedir. Her iki grubun söz konusu beceriye sahip olma konusunda genel olarak kendilerini iyi bir düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda Türk katılımcılardan biri kendini çok yeterli olarak değerlendirirken sekizi ise iyi düzeyde yeterli olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Amerikalı doktora adaylarından biri çok yeterli; yedisi de iyi düzeyde yeterli olduğunu belirtmiştir. Her iki grupta da bazı adaylar, doktora tez konularını kendilerinin belirlediğini (Tarkan, Taha, Timur, Alexia, Amy ve Albert), bazılarının da kendileri belirlemekle birlikte bazı noktalarında akademik danışmanlarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir (Tansu ve Talat). Bu konuda bazı doktora adaylarının görüşleri şöyledir:

"Tez konumu danışmanım ile belirledik. Ana fikir bana aittir. Konu bulma ve tasarlamada kendimi iyi görüyorum. Tez yazmada genel olarak iyimdir. Yöntem ve Bulgular yazmada ileri seviyede, giriş ve sonuç tartışma yazmada yeteri düzeyde görüyorum. Giriş yazmada iyiyim. Sonuç tartışma kısmı yazmada geliştirmem gereken eksikliklerimin olduğunu düşünüyorum. Bu kısmı yazmada alana hâkim olmadan, sürekli okumadan yazmak zor. Alana hâkim olmak iki üç yılda halledilecek bir durum değil ki en az beş on yıl gerekli. Bu yüzden tartışmaları bağlamada sonuçları tartışmada bazen sıkıntılar yaşadığım olmuştur." (Talat)

"It took some time to get my topic together. I have had ideas bouncing around in my head, but didn't feel like I got enough support in putting it together. I feel somewhat prepared for writing my dissertation, but I think I'll need ongoing support and guidance from my chair." (Amy)

Ayrıca yapılan öz-değerlendirmelere göre her iki gruptaki bazı katılımcıların tez/makale konusu saptamada yeterli; tez/makale yazmada ise yetersiz oldukları ya da bunun tam tersi yazma da yeterli, konu saptamada yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Bu şekilde görüş bildiren adaylar, kısmen yeterli kategorisinde değerlendirilmişlerdir. Örnek olarak bu konudaki bazı görüşler ise şöyledir:

"Tez konumu kendim belirleyerek danışmanıma önerdiğim için ve tez önerimin de danışmanım ve tez izleme jürisi tarafından kabul görmesi bu anlamda iyi olduğumu düşündürüyor. Tez yazma açısından ise henüz tez yazma aşamasında olduğum için belki bu anlamda bir şeyler söylemek erken olabilir fakat zaman zaman zorlandığımı söyleyebilirim." (Timur)

"I do not have trouble determine a topic. However, i find it is difficult to write it down." (Adam)

Son olarak her iki gruptan 2'şer aday ise hem tez/makale konusu saptayabilme hem de yazabilme becerisinde kendilerini yetersiz gördüklerini, bu konuda önemli eksikliklerinin olduğunu ve her iki aşamada da zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu konuda yeterli olabilmek için literatür tarama ve alan hâkimiyetinin iyi olması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, bazı katılımcıların, bu konudaki öz-değerlendirmeleri şöyledir:

“Bu konu, gerçek anlamda uzmanlık gerektiriyor. Alana iyi hâkim olmak elzemdir. Boşlukları bilmek ve mevcutların eksikliklerini görmek hem çok çalışmaya hem de kendini o alanda iyi yetiştirmeye bağlıdır. Bu konuda henüz işin başında olduğumu vurgulamam gerekir. Daha açık bir ifadeyle söylemek gerekirse özellikle tez konusu belirleme ve tezin yazımı sürecinde alandan uzman bir kişinin danışmanlığıma ihtiyacım son derece açıktır.” (Tan)

“... Well, for a final project such as my dissertation, I'm still struggling. It's a remarkable, complex task piecing together the mass amounts of data I've collected and communicating it in a way that is compelling and original for my audience. So, I guess, as this is my first shot, I am slowly learning as I write.” (Andrew)

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Çalışma Alanına Hâkim Olabilme Konusundaki Öz-Değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara “Alanınıza hâkim olma (alanınıza ilişkin ilkeleri, kavramları, teorileri, yayınları vs. bilme ve kullanma) konusundaki bilgi ve becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Katılımcıların Alana Hâkimiyet Konusundaki Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	3	-	5	7	1
Amerikan	2	-	5	8	1

Doktora adaylarının görüşleri incelendiğinde hem Türk hem de Amerikan adaylarının alana hâkim olabilme, alanı ile ilgili kavramları bilme ve bunları kullanabilme becerisi konusundaki öz-değerlendirmeleri büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Her iki gruptaki doktora adayları alana hâkimiyet konusunda çoğunlukla kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte hem Türk hem de Amerikalı katılımcıların genel olarak en fazla vurguladıkları noktalar; çalışma alan yazınının çok geniş olduğu, yerli ve yabancı çok fazla araştırmanın yapıldığı ve her zaman öğrenilecek bir şeylerin olduğu (Tarık, Tarkan, Tolunay, Tuğrul, Teoman, Tomris, Alexia, Anderson, Allison, Augustine, Arnold, Arthur) yönündeki ifadeleridir. Burada alana hakimiyet konusunda kendisini yeterli olarak gören bazı adaylar görüş bildirirken bu hakimiyetin özellikle genel alana ilişkin olmadığını daha özel ve spesifik olan doktora tez konu alanıyla ilgili olduğunu (Tarkan, Tuğrul, Tolunay, Tarık, Alfred, Anderson, Allison, Andrew ve Augustine) belirtmişlerdir. Her iki gruptan bazı katılımcılar kendilerini alan hâkimiyeti konusunda yeterli görmekle birlikte yine de alanlarıyla ilgili güncel gelişmeleri ve yayınları sürekli takip etmek gerektiğini ve bunun da çok kolay bir iş olmadığını (Tahir, Tuğrul, Tolunay, Tomris, Amy ve Austin) ifade etmişlerdir. Bazı Türk katılımcılar, alanla ilgili eksikliklerinin farkında olduklarını ve bunu gidermek için çaba sarf ettiklerini dile getirmişlerdir (Taha, Tarık, Türkan, Tan, Tufan). Amerikalı bir katılımcı da alana hâkim olabilmek için güncel araştırma ve konuları takip etmenin yanı sıra alandaki popüler ve sıcak konuları yakalamak için sosyal medyadaki akademik gruplara katıldığını belirtmiştir (Austin). Taha kod adlı bir Türk katılımcı, alan hâkimiyetiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yüksek olduğunu ancak yabancı alan yazına biraz daha fazla hâkim olma ihtiyacını hissettiğini dile getirmiştir. Amerikalı bir katılımcı ise sürekli bilgi patlaması yaşandığı için alana hâkimiyetin kolay bir iş olmadığını; ancak bir kişinin akademide ayakta kalabilmesi için zayıf noktalarına odaklanarak sürekli kendisini geliştirmesinin gerekli olduğuna

vurgu yapmıştır (Austin). Olayı kendince yorumlayan Türk adaylardan biri, umutsuz ve karamsar bir tutumla alanın çok geniş olduğunu dolayısıyla tam hâkimiyetin söz konusu olamayacağına inandığını belirtmiştir (Teoman). Son olarak Alexia kod adlı Amerikalı katılımcı, konuyu farklı bir açıdan değerlendirerek, alana hâkim olamama durumunun aslında bireyin merak güdüsünü hep canlı tuttuğunu ve onu sürekli yeni bir şeyler öğrenmeye güdülediği için cazip bir tarafının olduğunu belirtmiştir.

Konuya ilişkin bazı katılımcıların öz-değerlendirmeleri şöyledir:

"Alanda yer alan temel bilgilere sahip olduğumu düşünüyorum. Bununla birlikte eksikliklerimin olduğu yerler de mevcut. Uzmanlaşmayı düşündüğüm konularda kendimi geliştirmek istiyorum. Alanın birçok disiplini bir araya getiren bir alan olmasından dolayı tamamında derinlemesine bilgi sahibi olmak oldukça güç." (Tarkan)

"Alana hâkimiyet konusunda çok yeterli olduğumu söylemem çok iddialı olur. Bu anlamda eksiklerimin olabileceğinin farkındayım. Ama yetersiz olduğumu da söyleyemem. ..." (Timur)

"I think my widespread knowledge of my field is average or perhaps below average. There is so much research that does not relate to my own research interests and publications, and I ignore much of it." (Anderson)

I feel pretty knowledgeable about higher education. I have experience in different types of institutions and from many different angles. I'm somewhat up-to-date on current issues, but not completely. I have enough knowledge to get into a strong position when I complete my degree." (Amy).

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Bilimsel Etkinliklere Katılabilme Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara "Alanınızla ilgili bilimsel etkinliklere katılma ve katılım sürecini başarıyla yönetebilme (etkinlik kapsamına uygun bir bildiri konusu tasarlama, yazma, sisteme yükleme, kabul alma, bildiriye başarıyla sunma vs.) konusundaki becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Katılımcıların Bilimsel Etkinliklere Katılabilme Becerisine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	1	3	5	6	1
Amerikan	3	4	7	2	-

Yapılan içerik analizleri hem Türk hem de Amerikan doktora adaylarının genel itibarıyla çalışma alanlarında düzenlenen sempozyum, kongre, konferans ve çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılabilme konusunda kendilerini iyi düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte Türk adayların bilimsel toplantılara katılabilme konusunda kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki gruptaki adayların genel itibarıyla bilimsel bir toplantı için bir bildiri konusu hazırlanması, bilimsel etkinlik için başvuruda bulunulması, etkinliğe katılım sağlanarak hazırlanan bildirinin sunulması ve eleştirilere cevap verilmesi konularında belli bir beceri ve tecrübeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yine de bazı Türk ve Amerikan katılımcılar özellikle bilimsel etkinliklerde sunum yapmanın kendilerini çok heyecanlandığını, sunum esnasında panik olduklarını ve bu yüzden önceden hazırlanmış olsalar da cümleleri toparlayamadıklarını bu yüzden slayta bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir (Tarkan, Tomris ve Türkan). İki Türk aday özellikle sunumdan sonra soru sorulduğunda kendisini iyi ifade edebilme konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir (Tomris ve Teoman). Yine bir Türk doktora adayı, Türkiye'deki bilimsel etkinliklerde herhangi bir sorun yaşamadığını ancak özellikle uluslararası bir sempozyumda yabancı dilde bir sunum yapabilme konusunda henüz yeterli özgüvene sahip olmadığını dile getirmiştir (Tuğrul). Bir Amerikan doktora adayı bilimsel toplantılarda kendini çok rahat hissettiğini, katılma konusunda bir sorun yaşamadığını

hatta bu toplantılarda sosyal ağını genişlettiği, yeni şeyler öğrendiği ve ufkunun açıldığını düşündüğü için bu tür etkinliklere sürekli katılmaya çalıştığını belirtmiştir (Anthony). Konuyla ilgili bazı adayların öz-değerlendirme ifadeleri şöyledir:

“Hem ulusal hem de uluslararası birçok kongreye katıldım. Öncelikle gideceğim gelenekselleşmiş sempozyum ya da kongreler için kafamda belli bir konu seçip verilerini almaya çalışırım. Sempozyum tarihi açıklandıktan sonra da bildiri yazıp kolay bir şekilde başvurumu yaparım. Ancak itiraf etmeliyim ki sunum esnasında elim ayağım dolaşüyor, söyleyeceklerimi bir türlü toparlayamıyorum. Bu yüzden önceden ne kadar hazırlansam da slayttan okumak zorunda kalıyorum. Sadece sürecin bu kısmında kendimi tecrübesiz yani yetersiz değerlendiriyorum.” (Tarkan)

“İmkân buldukça bu etkinliklere katılmaya çalışıyorum. Ancak günümüzde nitelik bakımından yetersiz çok fazla etkinlik düzenleniyor. Bundan dolayı artık daha seçici olmak gerekiyor. Yüksek lisans eğitiminden bugüne 7 ya da 8 tane sempozyum ve kongreye katıldım. Bunların tamamında kendi hazırladığım bildiri de sunma fırsatı buldum. Bu etkinliklerin tamamı da alanımla ilgili etkinliklerdi. ... Kendimi bu konuda başarılı buluyorum. Ancak yabancı bir ülkeye gidip bildirinizi İngilizce olarak sunabilir misiniz? Derseniz biraz düşünürüm. Çünkü gerçekten kolay değil hala pek güvenemiyorum kendime.” (Tarık)

“I think I am successful in participating in scientific activities. So far I have not had any problems attending symposiums. I feel very comfortable. In these meetings, I get the opportunity to expand my social network and learn new things. I try to participate in these kinds of events whenever I find the opportunity because it opens my horizons.” (Anthony)

“I think I have enough skills to participate in scientific activities. Of course I may have some aspects I need to improve. For example, I think I was excited during the presentation. I must be a little cooler. But in general I am confident in this. ...” (Alfred)

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Bilimsel Yayın Yapabilme Becerisine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Çalışma kapsamında katılımcılara “Bilimsel bir yayın yapabilme (örneğin bir problem üzerinden veri toplama, analiz etme, yazma, konuya uygun bir dergi bulma, dergi formatına uydurma, yükleme ve kabul sürecini yönetme gibi) konusundaki becerilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Şu ana kadar yaptığınız yayınlar (makale, bildiri, kitap ve kitap bölümü) hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Katılımcıların Bilimsel Yayın Yapabilme Becerilerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	1	3	4	7	1
Amerikan	2	3	8	3	-

Doktora adaylarının çalışma alanlarıyla ilgili makale, bildiri, kitap ya da kitap bölümü gibi yayınlar yapabilme becerilerine ilişkin öz-değerlendirmeleri incelendiğinde Türk katılımcıların kendilerini çoğunlukla iyi düzeyde; Amerikan katılımcıların ise ağırlıklı olarak orta düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda her iki grupta yer alan katılımcıların bilimsel bir yayın için problem seçmek, o problem doğrultusunda literatür taramak, veri toplamak, verileri analiz edip yazmak ve ortaya çıkan ürünü iyi bir dergide yayımlamak gibi bir dizi becerinin uzun bir süreç gerektirdiğini bunun da çok kolay bir iş olmadığını düşünmektedirler. Ancak yine de her iki gruptaki katılımcıların önemli bir kısmı zor ve zaman alıcı olsa da bilimsel yayın yapabilme konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu konudaki veriler değerlendirilirken özellikle kendisini yeterli olarak değerlendirip ancak bazı noktalarda eksiklikleri olduğunu belirten katılımcılar “orta düzey”de değerlendirilmişlerdir. Örneğin katılımcıların bazısı bilimsel yayının giriş kısmında (Tolunay ve Tufan)

bazıları analiz kısmında (Türkan, Tahir, Tomris, Adam ve Alan) bazıları ise sonucu yorumlama konusunda (Tarkan ve Tomris) eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Türk katılımcılardan biri de şimdiye kadar bir dergiye makale yüklediğini bu yüzden makalenin yayımlanma sürecine ilişkin bilgi, beceri ve tecrübesinin olmadığını açıklamıştır (Tomris). Aşağıdaki Tablo 8’de katılımcıların yayın bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 8.

Türk ve Amerikan Katılımcıların Bilimsel Yayınlarına İlişkin Veriler

Adaylar	Bildiri	Makale	Kitap Bölümü	Kitap	TOPLAM
Türk	61	42	7	-	110
Amerikan	45	31	3	2	81

Öncelikle belirtmek gerekir ki Tablo 8’deki veriler, katılımcıların sadece doktora tez çalışma konularıyla yani spesifik alanlarıyla ilgili değildir; CV’lerindeki tüm bilimsel çalışmaları kapsamaktadır. Ayrıca tabloda sunulan verilerde makalelerin yayınlandığı dergilerin ulusal veya uluslararası olup olmamasına, tarandığı indekslere ve çalışmaların tek ya da çok yazarlı olmasına dikkat edilmemiştir. Ayrıca yayın aşamasında olup henüz hakem sürecinden geçip kabul almayan yayınlar dikkate alınmamıştır. Buna göre, bildiri hazırlayıp sunma ve yayın yapma konusunda bazı noktalar dikkat çekmektedir. Tablo 8’de de görüldüğü gibi Türk katılımcıların Amerikan katılımcılara göre genel itibarıyla bilimsel etkinliklere katılma ve bilimsel yayın yapma oranları daha yüksektir. Bunun önemli nedeni kuvvetle muhtemel on altı Türk katılımcısından on dördünün üniversitelerde araştırma görevlisi pozisyonunda çalışıyor olmasıdır. Amerikan katılımcıların durumu ise bunun tam tersidir. On altı Amerikan doktora adayından sadece ikisi üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Türkiye’deki araştırma görevlilerinin doktora bittikten sonra işsiz kalmamaları ve akademik kadrolara başvurarak üniversitelerde öğretim üyesi olarak devam edebilmelerinde CV’lerindeki yayın sayısı yani dosya puanı büyük avantaj sağlamaktadır. Ayrıca bu rekabet durumunun yanı sıra Türkiye’de 2015 yılından beri uygulamaya konulan Akademik Teşvik Yönetmeliği’nin, Türk katılımcıların Amerikan katılımcılara göre yayın sayılarının daha fazla olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Söz konusu yönetmeliğe göre akademik personel, yıl içerisindeki akademik çalışmaları ve performanslarına göre maaşa ek olarak belli miktarda ücret alabilmektedir (Bkz.https-1). Sonuçta elbette makalenin niceliği önemli olmakla birlikte niteliği, yani yayımlandığı dergilerin indeksleri de önemlidir. Ancak bu soruda bunlara cevap aranmamıştır.

Tablo 8’de dikkat çeken başka bir nokta ise Amerikalı katılımcıların ikisi (Alexia ve Alice) kitap yazarı iken, Türk katılımcılar içinde henüz kitap yazarı olan yoktur. Ayrıca dikkat çeken bir başka nokta ise Amerikan doktora adaylarının kendilerine ait bir bildiri olmasa da bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılmalarıdır (Alan, Amy ve Anthony). Ancak Türk katılımcılar içerisinde dinleyici olarak herhangi bir bilimsel etkinliğe katıldığını ifade eden olmamıştır. Bazı katılımcıların görüşlerinden alıntılar şöyledir:

“Bilimsel yayın üretme konusunda kendimi iyi düzeyde değerlendirebilirim. Bir makaleyi başından sonuna kadar tasarlayıp yazabiliyorum. Ancak özellikle nicel bir çalışma ise analizler konusunda yardıma ihtiyaç duyuyorum. ... Tam sayı vermek gerekirse toplam 7 kongreye katıldım. Bunların tümünde bilimsel çalışmalarımı ben sundum. Hepsi de sözlü bildiriydi. Hiç poster sunumu yapmadım. Ayrıca hiç kitap ve kitap bölümü yazmadım. Ama 4 uluslararası, 5 de ulusal makalem var. Hepsi fizik eğitimi alanında.” (Tarkan)

“Açıkçası bilimsel bir yayın ortaya koymak kolay bir iş değildir. Bir makaleyi yazma sürecinde birilerine danışıp destek alıyorum. Kaliteli bir makaleyi en başından sonuna kadar tek başıma yazabilmek için bu konudaki becerilerimi biraz daha geliştirmem gerekiyor. ... Alanımla ilgili birisi yüksek lisans tez danışmanım diğeri araştırma görevlisi bir arkadaşıla bir kitap bölümü yazdık. Farklı dergilerde yayınlanmış toplam 5 tane bilimsel makale yazdım bununla birlikte yayın aşamasında olan bir makalem daha bulunuyor. Yayımlanan makalelerin hepsi en az iki yazarlı.” (Tarık)

I can say that I have the competence to make scientific publications in my field. But still publishing a scientific publication is a very comprehensive job. I also have many shortcomings. I can be much better. As for my publications, "Yes, I have presented my own research at 2 national conferences, 1 international conference, and 2 regional conferences. At some of these meetings I gave two presentations, or a presentation plus a poster. In addition, I have presented my research in three webinars to an interested group of stakeholders. I have published two peer-reviewed articles (one published, the second in press), and a third is in review. I am beginning a 4th article now. No book chapters." (Anderson)

"Well, I'm a qualitative researcher, NOT a quantitative researcher, or a hard scientist...I guess I'm a educational/social scientist...How are you quantifying "scientific" activities? But yes, I have presented at at least one conference every year for the last 6 years, usually at two conferences. I have presented my own paper/work at all of them, and my dissertation research (or chunks of it) twice now and will present again in May, and hopefully the finished research next year. I have one short section in a published book, one article out for consideration, one book out for consideration, one article (with other authors) in progress, and plans to write at least two more in the next year." (Alice)

Türk ve Amerikan Doktora Adaylarının Gelecekte "İyi Bilim Adamı, Akademisyen ya da Araştırmacı" Olabilme Konusundaki Öz-Değerlendirmeleri

Araştırmada katılımcılara son olarak "Akademik becerilerinizi göz önünde tutarak gelecekte iyi bir bilim adamı, akademisyen, araştırmacı, uzman ya da entelektüel olacağınıza inanıyor musunuz? Açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.

Katılımcıların Gelecekte İyi ve Başarılı Bir Bilim Adamı ya da Araştırmacı Olma Konusundaki Öz-Değerlendirmeleri

Adaylar	Düşük düzey	Kısmen düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Çok yüksek düzey
Türk	2	-	-	14	-
Amerikan	-	-	-	14	2

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların içerik analizleri sonucunda hem Türk hem de Amerikalı katılımcıların büyük bir çoğunluğunun akademik becerilerini daha da geliştirebileceklerine dair güçlü inançları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yaptıkları öz-değerlendirmelere göre gelecekte iyi bir araştırmacı, akademisyen, uzman, bilim adamı ya da entelektüel olma inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu konuda dikkat çekici bir husus dört Amerikan katılımcının gelecekte başarılı olacaklarına inandıklarını ama araştırmacı, akademisyen, bilim adamı ya da profesör olma gibi bir amaçlarının olmadığını belirtmeleridir (Adam, Allison, Alex ve Amy). Cevaplardan anlaşıldığına göre, bazı Amerikan adaylar üniversitelerde çalışmak için değil kişisel gelişimlerini sağlamak, buldukları işlerde daha iyi bir derece almak ya da kariyer yelpazelerini genişletmek için doktora yapabilmektedir.

Gelecekte iyi bir bilim adamı ya da akademisyen olacağına dair özgüvenleri yüksek olan birçok Türk katılımcı bu konuda sahip olmak istedikleri nitelikler hakkında da görüşler bildirmişlerdir. Buna göre iyi, ahlaklı, etik kurallar uyan, nitelikli, sürekli okuyan-araştıran, üreten, öğrenen, özgün olmaya çalışan, planlı-disiplinli çalışan, topluma faydalı olan, kendini sürekli geliştiren ve öğrencileriyle ilgilenen akademisyen olmak için çaba sarf ettiklerini açıklamışlardır (Tolga, Tarkan, Taha, Türkan, Tan, Tarık ve Teoman). Adayların görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer husus da iki Amerikalı ve bir Türk katılımcının iyi birer akademisyen olacaklarına inanmaları fakat araştırmacı akademisyenden ziyade öğretici akademisyen olma konusunda kendilerine çok daha fazla güven duymalarıdır (Alexia, Amy ve Tuğrul). Cevaplar analiz edildiğinde her iki gruptan bazı katılımcıların "iyi bilim adamı" ifadesini tartıştıkları görülmüştür. Buna göre Tarkan kod adlı katılımcı "Çok bilimsel makale yayımlayan mı, yoksa az ama topluma daha yararlı çalışmalar yapan mı iyi bilim adamıdır?" sorusunu sorarak

kendisinin ikinci grupta olmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Tolga kod adlı katılımcı ise “iyi” kavramının göreceli olduğunu akademik olarak iyiliğin, çok teorik bilgi sahibi olmak ya da alana hâkim olmaktan ziyade etik ve ahlaklı çalışma gibi erdemleri barındırdığını belirtmiştir. Türkan kod adlı bir başka katılımcı ise “iyi bilim adamı”nın işe yaramayan birçok yayın yapmak yerine alana gerçekten katkı sağlayan yayınlar üretme ve iyi öğrenciler yetiştirme gibi bir misyonunun olması gerektiğini vurgulamıştır. Amerikalı bir katılımcı ise vasat bir bilim adamı olamayacağını belirterek “ya iyi bir bilim adamısınız ya da bilim adamı değilsiniz” şeklinde bir yorumda bulunmuştur (Arthur).

Görüşmelerden elde edilen bulgular, katılımcıların iyi bir bilim adamı olmak için kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu göstermekle birlikte zaman vurgusu yaparak bunun kolay bir iş olmadığını, çok uzun zaman, deneyim ve pratik gerektirdiğinin altını çizmişlerdir (Alan, Andrew, Arthur ve Tuğrul). Ancak söz konusu zaman diliminin ne kadar olacağı hususundaki görüşleri ise doğal olarak değişiklik gösterebilmektedir. Buna göre bir Türk katılımcı on yıl sonra Türkiye’de kendi çalışma alanında tanınan bir akademisyen olabileceğini ifade ederken (Tuğrul) Amerikalı bir katılımcı ise yirmi yıl sonra belki iyi bir bilim adamı olma noktasına gelebileceğini belirtmiştir (Arthur).

Son olarak gelecekte iyi bir bilim adamı olma hususunda sadece iki Türk katılımcının düşük özgüvene sahip olduğu ve kendilerini olumsuz yönde değerlendirdikleri görülmüştür. Söz konusu katılımcılar bu konuda iyi bir bilim adamı, akademisyen ya da araştırmacı olmaktan ziyade ancak çok sıradan ve vasat bir akademisyen olabileceklerini ifade etmişlerdir (Tomris ve Tufan). Söz konusu katılımcıların görüşlerinden özgüvenlerinin zayıf ve motivasyonlarının da düşük olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Tufan kod adlı katılımcı bu kanıya varmasının gerekçelerini ise alanda yapılan çalışmaların pratiğe dökülme imkânının olmamasına ve uluslararası alanda birçok Türk akademisyenin yaptığı çalışmanın ciddiye alınmamasına dayandırmıştır. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Sıradan bir bilim insanı olurum. Yani öyle çok üst düzey bilimsel bilgi ürettiğimiz yok açıkçası. Ayrıca yaptığımız çalışmaların pratiğe dökülme imkânı da yok, bizim yaptıklarımızı zaten kimse ciddiye almıyor. ... Tabi elimden geldiğince güzel bir şeyler yakalarsan hani yapacağım şeyin sonuç verebileceğini görürsem tabi ki peşinden giderim, çok güzel şeyler ortaya koymaya çalışırım ama bir işe yarayacaksa. Ama şimdi ki ortamda yaptığımız hiçbir şey bir işe yaramıyor. Yani tez çöplüklerinde makale çöplüklerinde duruyor. ...” (Tufan)

“İyi bir bilim insanının tanımını burada önemli. Çok sayıda bilimsel makale yayımlayan mı iyidir yoksa çalışmalarını toplumun yararına olan mı? Bence ikincisi. Böyle düşündüğüm için, topluma yararlı bilimsel bilginin peşindeyim. Ürettiğim bilginin çok değil, yararlı olması arzusundayım. Bu bakış açısıyla ileride iyi bir bilim insanı olacağımı düşünüyorum.” (Tarkan)

“I believe that I already am a good researcher. My research always receives positive feedback and I have been told that it is interesting. Yet, I am also a perfectionist and this is probably my biggest challenge in further developing as a researcher. For instance, I find it very difficult to ‘let go’ of my research. Instead, I keep revisiting my work and making endless changes. I pretty sure that this will need to change in future so that my productivity level can increase.” (Albert)

“There is no mediocre scientist. Either you are a good scientist or you are not a scientist! Yes, I do, but I don’t know how long it will be take, may be 20 years. ...” (Arthur)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türk ve Amerikan doktora adaylarının sahip oldukları bazı akademik becerilerine ilişkin öz-değerlendirmelerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada genel olarak ulaşılan sonuçlar literatürle tartışılarak aşağıda sunulmuştur:

Sunu ve Proje Hazırlayabilme

Chmelíková'ya (2015) göre akademik ortamda hangi becerilerin gerekli olduğu tartışılabilir. Ancak doktora düzeyinde tüm kaçınılmaz becerileri kapsayan okuma, yazma, dinleme ve sözlü (konuşma) becerilerini geliştirmek gerekir. Kısacası sunum becerisi olarak tanımladığımız bu beceriler özellikle yerel veya uluslararası forumlarda sunulan bilimsel bildiri veya posterini desteklemek için gereklidir. Özellikle PowerPoint, pdf, Prezi gibi programlarda hazırlanan elektronik sunumlar etkileyici bir görsel-ışitsel sunum hazırlanmasına izin verir ve böylece sunulan konunun etkisini önemli ölçüde artırır. Sunumun içeriği, doktora adayının araştırmasını yansıtmalı ve giriş, araştırmanın amacı, araştırmada kullanılan yöntemler ve materyaller, analizler, sonuç ve tartışma gibi temel boyutları içermelidir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sunum ve proje hazırlama konusunda her iki gruptaki katılımcıların özellikle de Amerikan doktora adaylarının sahip oldukları becerilere ilişkin öz-değerlendirmelerinin genel itibarıyla yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Sunum ve proje hazırlayabilme becerilerinin kazanılmasında doktora sürecinde yapılan çalışmaların dışında özellikle bazı katılımcıların profesyonel mesleklerinde kazandıkları tecrübelerin, lisans ve lisansüstü derslerde hazırladıkları ödevlerin ve bilimsel etkinliklerde yaptıkları sunumların etkili faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin bu becerilerin kazanılmasında olumlu etkisi olduğu öğretmenlik meslek deneyimi bulunan bazı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınırlı da olsa bazı katılımcıların proje konusunda deneyimleri olmadığı için bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Aslan'ın (2010) Türkçe eğitimi programlarındaki lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada ise özellikle proje hazırlama konusunda çok daha olumsuz bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre, öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının proje hazırlama konusundaki öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı Literatürü Anlama ve Kullanma

Yabancı literatürü anlama ve kullanma becerileri, çalışma kapsamında ele alınan akademik beceriler içinde katılımcıların kendilerini en olumsuz ve düşük düzeyde değerlendirdikleri beceriler olmuştur. Hem Türk hem de Amerikan katılımcıların bilimsel çalışmalarda yabancı bir dili okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kullanabilme konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle kendi anadilleri olan İngilizce dışındaki bir yabancı literatürü anlama ve bunu akademik çalışmalarında kullanma konusunda Amerikan katılımcıların kendilerini daha yetersiz gördükleri ve olumsuz öz-değerlendirmelerde buldukları anlaşılmıştır. Bu durum ise dünyada en çok kabul gören akademik ve bilimsel dilin İngilizce olmasından dolayı söz konusu Amerikan katılımcıların diğer dillere çok fazla ihtiyaç duymamaları şeklinde değerlendirilmiştir. Türk doktora adaylarının ise yabancı bir literatürü okuyup anlamada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları ancak yazma ve konuşma gibi uygulama boyutunda zorlandıkları ve bu nedenle öz-değerlendirmelerinin olumsuz yönde olduğu anlaşılmıştır. Literatürde yapılan birçok çalışma ise araştırmada ulaşılan bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin Karadağ ve Özdemir (2017), Özmen ve Aydın Güç (2013) ve Sevinç (2001) doktora adaylarının doktora sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklandıkları çalışmalarında ulaştıkları en önemli sonuçlardan biri de adayların yabancı dil konusunda yaşadıkları sorunlar olmuştur. Chmelíková'ya (2015) göre kuşkusuz, İngilizce akademisyenler dünyasının ortak dilidir; ancak diğer yabancı dillere olan ihtiyaç ihmal edilmemelidir. Açık ki, yükseköğretim düzeyinde sadece genel İngilizce öğretilir. Bu yüzden yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin daha fazla geliştirilmesi ve daha yüksek seviyede öğretilmesi önerilmektedir (Chmelíková, 2015).

Tez ve Yayın Konusu Saptayabilme

Alana katkı sağlayabilecek kayda değer özgün bir tez ya da yayın konusu saptayabilme hususunda hem Türk hem de Amerikan doktora adaylarının yaptıkları öz-değerlendirmelerin birbirine oldukça

benzediği belirlenmiştir. Her iki gruptaki katılımcıların yaptıkları öz-değerlendirmelere göre bazı sorunlar yaşansa da genel olarak tez ve yayın konusu belirleyebilme konusunda kendilerini iyi bir düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar ise bu sonuçları desteklemekle birlikte tez konusu belirleme hususunda çok daha ciddi sorunların yaşandığını göstermektedir. Hatta Bahçeci ve Uşengül (2018), tez yazma sürecinin en zorlu aşamalarından birinin tez konusu belirleme olduğunu iddia etmiştir. Barutçu ve Onaylı (2016) yaptıkları çalışmada, katılımcıların konu belirlerken çok fazla zorlanmadıklarını, ancak yine de danışmanın ilgi alanına giren ortak bir konu bulamama, konu sınırlarını daraltamama ve bazı noktalarda karar verememe gibi bazı küçük zorluklar yaşandığını tespit etmişlerdir. Yine Kalem ve Akman (2007) da yaptıkları araştırmada tez konusu seçme sürecinde zorluklar yaşandığını ortaya koymuşlardır. Suna, Karadağ ve Selanik Ay'ın (2007) araştırmasında özellikle özgün bir konu bulmanın zorluğu ön plana çıkan sonuçlardan biri olmuştur. Benzer şekilde Akbulut, Şahin ve Çepni (2013), Bakioğlu ve Gürdal (2001), Balı ve Dönmez, (2018), Boote ve Beile (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da tez belirleme sürecinde lisansüstü öğrencilerin önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte bazı öğrencilerin danışmanlarının güdümünde kalması ve konu belirlemede tamamen danışmanların etkin olmaları (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Karadağ ve Özdemir, 2017) ise düşündürücüdür.

Çalışma Alanına Hâkim Olabilme

Alana hâkimiyet konusunda kendilerini değerlendiren hem Türk hem de Amerikan doktora adaylarının yaptıkları öz-değerlendirmelerde önemli farklılıklar olmadığı, birçok yönden benzerlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre her iki gruptaki katılımcıların alana hâkimiyet konusunda çoğunlukla kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte adaylar, genel anlamda çalışma alanlarının çok geniş olduğu için daha çok doktora çalışma konusunda kendilerini değerlendirdikleri ve bu yüzden spesifik olarak doktora çalışma alanına hâkim olma noktasında bilgi ve becerilerinin yüksek olduğuna inandıkları anlaşılmıştır. Literatürdeki çalışmaların sonuçları ise bu konuda öğrencilerin daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir. Aslan (2010) ile Balı ve Dönmez (2018) yaptıkları çalışmalarda lisansüstü öğrencilerin alana hâkim olma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmişlerdir. Boote ve Beile'e (2005) göre de doktora tez yazarları araştırmalarının temeli olduğu varsayılan çalışma alanlarındaki literatüre hâkim olamıyorlar. Oysa doktora adayının, çalışma alanı hakkında kapsamlı ve sofistike bir anlayışa sahip olması beklenmektedir.

Bilimsel Etkinliklere Katılabilme ve Bilimsel Yayın Yapabilme

Bilimsel etkinliklere katılma ve yayın yapma becerileri konusunda her iki grup katılımcının çok yüksek olmasa da kendilerini iyi bir düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Özellikle bildiri, makale ve kitap bölümü türünde Türk doktora adaylarının toplam yayın sayısının Amerikan adaylarının yayın sayısına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında Türk katılımcıların Amerikalı katılımcılara göre çok büyük bir çoğunluğunun doktora yaptıkları üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle Türkiye'deki araştırma görevlilerinin doktora derecesi alındıktan sonra üniversitelerde öğretim üyesi olarak devam edebilmeleri için CV'lerindeki yayın sayısı ve buna bağlı olarak aldıkları puanın fazla olması büyük bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca Türkiye'de araştırma görevlileri dâhil akademik personel için uygulanan akademik teşvik ücretinin, Türk doktora adaylarının yayın sayısının daha fazla olmasında etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Öncelikle iyi akademik yazma becerisine sahip akademisyenler yetiştirmek, doktora eğitiminin ana hedeflerinden biridir (Eyres, Hatch, Turner ve West, 2001). Burada adaylardan sadece ders ödevleri ve bir tez yazmaları değil aynı zamanda çalışma alanlarına katkıda bulunan profesyonel ve yayınlanabilir ürünler yazarak disiplinlerine katkıda bulunmaları beklenir. Böylece ortaya konulan yayınların kalitesi ve miktarı hem doktora adayının kariyerini hem de üniversitenin itibarını arttırabilir (Can ve Walker,

2011). Tabii belirtmek gerekir ki akademik yazma becerisi, yani belirli bir amaç için uygun bir metnin nasıl yazılacağını bilmek, sadece doktora adayları için değil, birçok kişi için en zor becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Chmelfiková, 2015). Bununla birlikte bazı üniversitelerde doktora adaylarına, daha mezun olmadan önce yayın yapmaları tavsiye edilir. Bu yüzden yayın yapma konusundaki baskı sadece öğretim üyelerini değil doktora adaylarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle bazı doktora derecesi veren kurumlar hem ABD’de hem de uluslararası düzeyde programın tamamlanması için bir koşul olarak geleneksel tez yerine en üst düzey bilimsel dergilerde yayın kullanmaya başlamıştır (Jalongo, Boyer ve Ebbeck, 2014). Türkiye’deki bazı üniversitelerde de tezi savunmadan önce yayın yapma şartı olduğu bilinmektedir. Artık günümüzdeki tüm bu koşullar akademik yazma ve daha fazla yayın yapma konusunda doktora adaylarını zorlamaktadır.

Gelecekte “İyi Bir Bilim Adamı, Akademisyen ya da Araştırmacı” Olabilme

Gelecekte iyi bir bilim adamı, akademisyen ya da araştırmacı olma konusunda hem Türk hem de Amerikan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kendilerine güvendikleri ve yüksek inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı Amerikan katılımcıların doktora çalışma alanlarında yetkin olabileceklerine inandıkları, ancak ileride araştırmacı, akademisyen, bilim adamı ya da profesör olma gibi bir amaçlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Yılar’ın (2020) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Yılar’ın (2020) Türk ve Amerikan doktora adaylarıyla yaptığı çalışmada doktora yapmanın amacı konusunda Türk adayların daha çok akademik kariyere vurgu yaptıkları; Amerikan adayların ise genel anlamda iyi bir kariyere sahip olmak, daha iyi bir iş ve maaşa kavuşmak, iş yelpazesini genişletmek için doktora yaptıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca iyi bir bilim adamı olmak için gerekli olan sürenin katılımcıdan katılımcıya değiştiği anlaşılmıştır.

Bilindiği gibi doktora derecesi, tarihsel olarak akademik kariyer için bir yeterlilik olarak görülür. Zaten üniversitelerdeki öğretim üyeliği gibi akademik pozisyonlarda iş bulabilmek için doktora şartı gerekir. Bu nedenle insanlar, çoğunlukla mesleki gelişim veya kişisel ilgi için veya her ikisinin bir kombinasyonu için doktora yapmaya başlarlar (Bogle ve diğ., 2011). Doktora sonunda öngörülen sonuç ise adayın bağımsız bilim adamı haline gelmesidir (Council of Graduate Schools, [CGS], 2005). Ancak son yıllarda sadece akademik kariyer için doktora yapanların sayısının azaldığı dikkat çekmektedir. Hatta Avustralya, Birleşik Krallık ve ABD gibi ülkelerde doktora mezunlarının yaklaşık yarısı veya daha azı akademiye çalışmaya devam eder (Hopwood, 2010). Yine de hala birçok ülkede doktora akademik kariyer için yapılmaktadır. Literatürde araştırmaların bu sonuçlarını destekleyen bir çalışma Golde ve Dore’a (2001) aittir. Golde ve Dore (2001) yaptıkları çalışmada doktora adaylarına gelecekte fakültelerdeki akademik kadrolara ilgi duyup duymadıkları sorulmuştur. Sonuçta cevap verenlerin %63’ünün "evet" ve %24.1’inin ise "belki" cevabını verdiği tespit edilmiştir. Özellikle beşeri bilimler, tarih ve matematik alanındaki adayların, öğretim üyesi olmaya büyük ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Endüstri ile ilgili olan disiplinlerdeki adaylar, fakülte kariyerleriyle en az ilgilenen grup olmuştur. Yine katılımcıların yaklaşık yarısının (%48.2) öğretim üyesi olmanın "kesinlikle" gerçekleşebilecek bir durum olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Sonuç itibarıyla bu çalışmada, Türkiye ve ABD gibi iki farklı kültürden doktora adaylarının bazı akademik beceri ve inançlarına ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve genel olarak iki katılımcı grup arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. ABD gibi lisansüstü eğitimde son derece popüler olan bir ülkede doktora yapan adaylar ile Türkiye’de doktora yapan adayların bazı temel akademik becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak yüksek olması ve benzerlik göstermesi özellikle Türk adaylar için olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırma sonuçlarına göre Türk doktora adaylarının yabancı dili okuma ve anlama noktasında çok fazla sorun yaşamadıkları ancak özellikle konuşma ve akademik yazma konusundaki becerilerini zayıf olarak nitelendirdikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada yabancı dil konusunda tespit edilen söz konusu yetersizliklerin giderilmesi için yetkili

yükseköğretim kurum ve kuruluşların gerekli önlemleri alması ve üniversite bünyelerinde lisansüstü öğrencileri için özellikle akademik İngilizce kurslarının açılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez konusu belirleme kriterlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 85-96.
- Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental networks and learning: Toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in higher education*, 35(7), 807-827.
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-20.
- Balı, O. ve Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309.
- Bakıoğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.
- Barutçu, F. ve Onaylı, S (2016). Tez sürecinde karşılaşılan zorluklar. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.) *Eğitim bilimlerinde nitelikler ve yenilik arayışı* içinde (ss. 678-690). Ankara: Pegem Akademi.
- Bogle, D., Dron, M., Eggermont, J., & Van Henten, J. W. (2011). Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 13, 35-49.
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Bourner, T., Bowden, R., & Laing, S. (2001). Professional doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83.
- Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma?. *New Directions for Student Services*, 2006(115), 31-45.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students’ perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(5), 508-536.
- Chmelíková, G. (2015). Doctoral students and necessary academic skills. *R&E Source*. Special Issue 4, 28-31. Erişim adresi: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/241/280>
- Council of Graduate Schools [CGS], (2005). *The doctor of philosophy degree: A policy statement*. Washington, DC: Author. Erişim adresi: <https://cgsnet.org/user?destination=publication/1350/>
- Craswell, G. (2007). Deconstructing the skills training debate in doctoral education. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 377-391.

- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim (ss. 65-75), TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 7, Ankara.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye’de ve ABD’de yürürlükte olan eğitim programları ve öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, K. (2013). The contribution of supervisors to doctoral students in doctoral education: A qualitative study. *Creative Education*, 4(01), 9-17.
- Erdem, A. R. (2007). Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1(2), 77-81.
- Ewing, H., Mathieson, K., Alexander, J. L., & Leafman, J. (2012). Enhancing the acquisition of research skills in online doctoral programs: The Ewing model©. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 34-44.
- Eyres, S. J., Hatch, D. H., Turner, S. B., & West, M. (2001). Doctoral students’ responses to writing critique: Messages for teachers. *Journal of Nursing Education*, 40(4), 149-155.
- Flynn, S. V., Chasek, C. L., Harper, I. F., Murphy, K. M., & Jorgensen, M. F. (2012). A qualitative inquiry of the counseling dissertation process. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 242-255.
- Gardner, S. K. (2008). “What's too much and what's too little?": The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The review of higher education*, 23(2), 199-227.
- Golde, C.M., & Dore, T.M. (2001). At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education. Philadelphia, PA: A report prepared for The Pew Charitable Trusts. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450628.pdf>
- Gömleksiz, M. N. ve Yıldırım F (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Bildiri Kitabı içinde ss.68-74., Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halse, C., & Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525, DOI: 10.1080/03075079.2011.594590
- Hopwood, N. (2010). Doctoral students as journal editors: Non-formal learning through academic work. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 319-331.
- Jalongo, M. R., Boyer, W., & Ebbeck, M. (2014). Writing for scholarly publication as “tacit knowledge”: A qualitative focus group study of doctoral students in education. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 241-250.
- Kalem, G. ve Akman, İ. (2007). Lisansüstü öğrencilerin proje ve tez çalışmaları sorunları ve çözüm önerileri. III. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Bildiri kitabı içinde ss. 319-326, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kot, F. C., & Hendel, D. D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 37(3), 345-364.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An Introduction to its methodology*. (2nd Edition), California: Sage Publications.

- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 135-149.
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 653-664.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17, 183-199. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.hep.8300050>
- Özmen, Z. M. ve Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Park, C. (2005). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189-207.
- Pole, C. (2000). Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study. *Research Papers in Education*, 15(1), 95-111.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: a study of doctoral students' problems and wellbeing. *International Scholarly Research Network Education*, 7, 1-12.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Suna, Ç., Karadağ, R. ve Selanik Ay, T. (2007). Yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. III. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* Bildiri kitabı içinde ss.448-456, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* Bildiri Kitabı içinde ss. 10-36, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Tural, N. K. (1995). Yükseköğretimde öğrenciye yönelik parasal yardımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 65-68.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N., & McAllister, P. (2010). The path forward: The future of graduate education in the United States. *Educational Testing Service*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509441.pdf>
- Wyatt, T., & Oswalt, S. B. (2013). Comparing mental health issues among undergraduate and graduate students. *American Journal of Health Education*, 44(2), 96-107. <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
- Yılar, M. B. (2017). Doktora öğrencilerinin akademik danışmanlarının katkılarına ilişkin görüşleri: Türkiye-ABD örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES) Bildiri Kitabı* içinde (ss.601-602), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yılar, M. B. (2020). Academic self-efficacy beliefs of Turkish and American Ph.D students: A comparative study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 180-194.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ]*. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35>

Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2020). *2019-2020 Yükseköğretim İstatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zhuang, L. (2007). Doctoral education in China. S. Powel & H. Green (Eds.). *The doctorate worldwide* in (ss. 155-167), Maidenhead: McGraw Hill.

İnternet Kaynağı:

Https-1: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180627-6.pdf>

Self-Assessments of Turkish and American Doctoral Candidates on Academic Skills: A Qualitative Study

Extended Abstract:

PhD is an internationally recognized postgraduate academic degree awarded by universities and higher education institutions to a candidate who has written a thesis based on comprehensive and original researches in a field. In PhD process, there are many skills that a student should gain or be made to gain. Therefore, a PhD candidate should firstly have the knowledge, skills, perspective and understanding to conduct a study. PhD candidates are in a very important position in constructing future of their country through their Professional field. Therefore, it is considered important to examine the academic skills of PhD candidates, which are closely related to their success. There is no other study in the literature comparing PhD candidates from different countries in terms of academic skills. The purpose of this study is to comparatively examine Turkish and American PhD candidates' self-assessments related to some of their basic academic skills.

Answers to following questions have been sought in line with this purpose of the study

1. Regarding fields of Turkish and American PhD candidates; how are their self-assessments of the academic skills on

- 1.1. Preparing presentations, homework and projects,
- 1.2. Understanding resources in foreign languages,
- 1.3. Determining topic of thesis and resources
- 1.4. Having comprehensive knowledge of the field,
- 1.5. Participating in scientific activities,
- 1.6. Writing resources (article, paper, book, book chapter, etc.)?

2. How are the beliefs of Turkish and American PhD candidates to be "a good scientist, academician or researcher" in line with the academic skills they have?

Basic qualitative research, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group consists of a total of 32 PhD students, 16 from Turkey and 16 from the USA. 12 of the American participants in the study were male as 4 of them were female. On the other hand, 13 of the Turkish participants were male and 3 of them were female. The participant group was determined through criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. It is hence determined the first criterion is that participants would be only Ph.D candidates who are at the phase of thesis writing and the second criterion is that participants from Turkey would be Turkish citizens and participants from the USA would be American citizens.

Two options were offered for American participants: face-to-face interviews and written forms. All of the American participants preferred to fill in the form and send it over the internet. Turkish doctoral candidates' preferences to participate in the research have been different. Accordingly, the data were collected from Turkish doctoral candidates through face-to-face interviews, online interviews and filling written forms. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. The obtained data was analyzed through content analysis. Analyses conducted by the researcher to enhance validity and reliability in data analysis were submitted to an examination of a specialist who had experience in qualitative studies together with all the documentation.

The general results obtained in the research are as follows:

Preparing presentations, homework and projects: According to the results of the study, it has been determined that the self-assessments of the participants in both groups, especially the American PhD candidates, on their skills in preparing presentation and project are generally highly positive.

Understanding resources in foreign languages: Among the academic skills considered within the scope of the research, the skill that the participants evaluated themselves adversely and at the lowest level has been the ability to understand resources in foreign languages. It has been determined that both Turkish and American participants have problems in reading, writing, listening foreign scientific resources and speaking foreign language.

Determining topic of thesis and resources: It has been determined that although there are some problems according to the self-assessments of the participants in both groups, they generally consider themselves at a good level in determining the topic of thesis and resources.

Having comprehensive knowledge of the field: It has been determined that the participants in both groups mostly consider themselves highly competent in terms of having comprehensive knowledge of the field.

Participating in scientific activities and writing resources: It has been determined that the participants in both groups evaluated themselves at a good level, despite not very high, in terms of the skills in participating scientific activities and publishing resources. It has been determined that the total number of publications of Turkish PhD candidates, especially in the form of notice, texts and book chapters, is higher than the number of publications by American candidates.

Lastly, it has been determined that the vast majority of both Turkish and American participants have self-confidence and high beliefs in terms of becoming a good academician in the future.

In sum, according to the results obtained from the research, it has been determined that Turkish and American PhD candidates generally have similar self-assessments related to the skills discussed in the study. Participants in both groups evaluated their skills in preparing presentations and projects, determining topic of a thesis and resources, participating in scientific activities and publishing resources, and having comprehensive knowledge of the field good even at a high level in general. Furthermore, self-assessments of PhD candidates show that they consider themselves inadequate in understanding and using foreign literature.

Key Words: *Self-Assessment, Academic Skill, PhD, Turkish and American Doctoral Candidates, Qualitative Research*