



# EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

**Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**  
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

## EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 2

Ağustos 2020



*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekuat.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.*

 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad

 Index Copernicus

 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services

 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

**EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Cilt: 6

Sayı: 2

Ağustos 2020

***Dergi Sahibi***

*Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Baş Editörler***

*Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD*

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye*

***Sayfa Tasarımı***

*Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Kapak Dizayn***

*Arş. Gör. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***İletişim Adresi***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: [info@ekuat.com](mailto:info@ekuat.com), [iletisim@ekuat.com](mailto:iletisim@ekuat.com)

[www.ekuat.com](http://www.ekuat.com)

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

***Baskı***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

## ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*  
Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*  
Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*  
Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*  
Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*  
Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*  
Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*  
Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*  
Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*  
Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*  
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Selma YEL Gazi *Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*  
Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Uşak Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Sabri ŞİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*  
Doç. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*  
Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*  
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*  
Doç. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*  
Dr. Öğrt. Üyesi Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*  
Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*  
Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*  
Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*  
Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*  
Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*  
Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*  
Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*  
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*  
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİL EDITÖRLERİ

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİZGİ EDITÖRLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*  
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ *Sinop Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Emre ER *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ *Medipol Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Fatma Özge ÜNSAL *Marmara Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA

Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

# İÇİNDEKİLER

## Araştırma Makalesi

|                                                           |                                                                                                                                                                                  |         |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Büşra USLUOĞLU<br>Veli TOPTAŞ                             | İlkokul 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi                                              | 136-148 |
| Hamdi KARAMAN<br>Ömer YILAR                               | Çizgi Filmlerde Halk Bilimi Unsurlarının Kullanımı: Niloya Örneği                                                                                                                | 149-165 |
| Hatice KAHYAOĞLU SÜT<br>Burcu KÜÇÜKKAYA                   | Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Klinik Uygulaması Öncesi Laboratuvarında Verilen Mesleki Beceri Uygulamaları Eğitiminin Öğrencilerin Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi | 166-173 |
| Aliye Nur ERCAN GÜVEN                                     | Öğretmen Adaylarının Anlatma Becerilerine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi                                                                                                 | 174-188 |
| Canan ÜNLÜ<br>Burcu ŞENLER                                | STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması                                                                                       | 189-198 |
| Yunus DOĞAN<br>Muhammet BAŞTUĞ                            | Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması                                                                                   | 199-216 |
| Muhammed Serhat<br>SEMERÇİOĞLU<br>Ahmet Oğuz AKÇAY        | Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları                                                                                                        | 217-224 |
| Rengin ZEMBAT<br>Hilal İlknur TUNÇELİ<br>Ezgi AKŞİN YAVUZ | Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel, Psikolojik ve Sağlık Özellikleri Açısından Güvenliğinin İncelenmesi                                                                    | 225-236 |
| Bahar DOĞAN KAHTALI<br>Şeyma ÇELİK                        | 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri                                          | 237-244 |
| Birol SUSAM<br>Mehmet Kaan DEMİR                          | Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi                                                                                     | 245-267 |



## İlkokul 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Büşra USLUOĞLU<sup>1</sup>, Veli TOPTAŞ<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada İlkokul 1 ve 2. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda yer alan ölçme değerlendirme veya ünite değerlendirme olarak adlandırılan soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) doğrultusunda incelemek, sınıflamalar yapmak ve soruları bilgi ve bilişsel beceri boyutu açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2018 yılı MEB matematik öğretim programıyla hazırlanan matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları YBT ışığında sınıflandırılmıştır. Araştırmada örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemi 2019 yılındaki 1. sınıf matematik ders kitabındaki ölçme değerlendirme sorularında yer alan 42 soru ve 2. sınıf matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularında yer alan 60 soru olmak üzere toplamda 102 soru oluşturmaktadır. Araştırmacılar soruları alanında uzman olan bir akademisyenle birlikte müzakere etmişlerdir. Yapılan beyin fırtınası sonucunda alınan ortak kararlardan elde edilen tüm soru sınıflandırmalarını tek bir çatı altında toplamış ve değerlendirmişlerdir. Genel anlamda elde edilen bulgular soruların bilgi boyutunda işlemsel; bilişsel beceri boyutunda ise anlama, hatırlamada olduğu üzerindedir. Bu anlamda çalışmada, hazırlanan ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının üstbilişsel bilgi ve yaratma basamaklarındaki eksiklikler gözlemlenmiş ve ders kitapları hazırlayanlara bir ışık tutma amacı güdülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

İlkokul matematik öğretimi,  
Ders kitapları,  
Yenilenmiş Bloom  
Taksonomisi,  
Ünite değerlendirme soruları

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:16.04.2020  
Kabul Tarihi:13.06.2020  
E-Yayın Tarihi:31.08.2020

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [busrausluoglu38@hotmail.com](mailto:busrausluoglu38@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [vtoptas@gmail.com](mailto:vtoptas@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

## Giriş

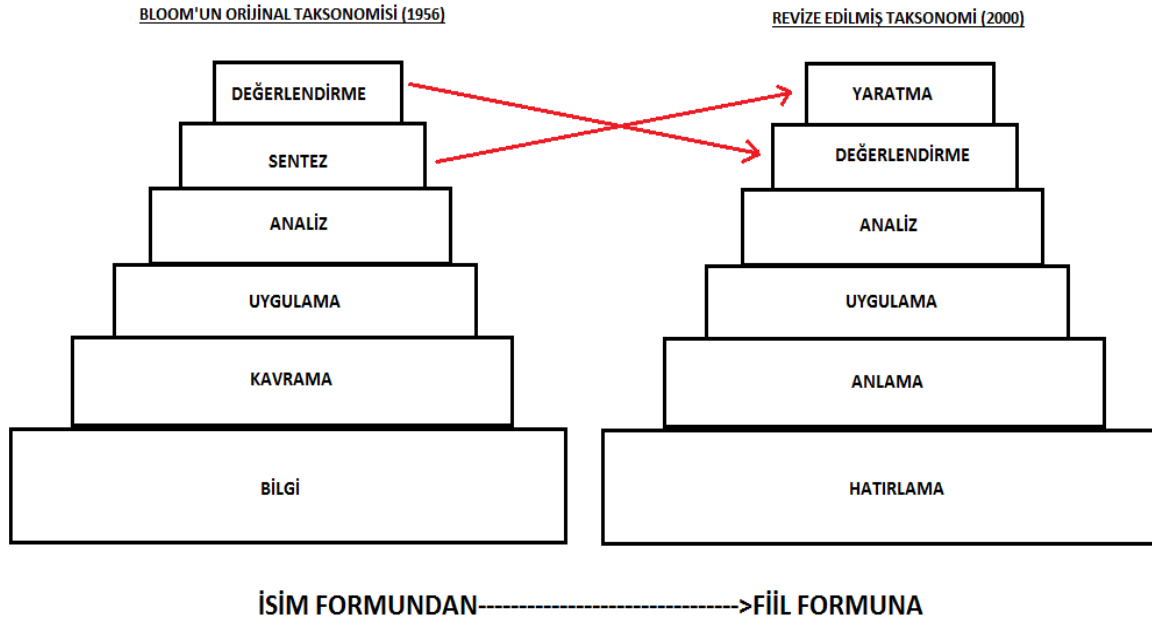
Fıtratı gereği insanoğlu her daim yaşamını düzene sokmak için çabalar sarf etmiştir. Bu düzenin oluşturulması ve geliştirilmesi için doğan matematik ve fizik, aslında doğmaktan ziyade var olan yerinde keşfedilmiştir. Dolayısıyla alışverişten iş hayatına kadar hayatın her yerinde matematiğin izlerini görmek mümkündür. İşin aslı matematiğin çocuklar ile okulunda öncesinde, ilk olarak ailede tanıştığını bilmekteyiz. Çocuklar doğaları gereği matematiğe kendileri ihtiyaç duyarlar ve merak ettiklerinin çoğunu matematik ile gidermeye çalışırlar. Okullarda matematik öğretim programı, öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri, matematiksel kavramları anlayabilmeleri ve bunları günlük hayata taşıyabilmeleri, problem çözme süreçlerini yürütmeleri, matematiği kullanarak insanlar ile nesneler arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmeleri, üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gibi birçok amacı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 s.9). Matematik öğretimi ile bireyler olaylara farklı perspektiften bakmayı öğrenir ve bu farklılıklardan akıl yürütme ve yorum yapma becerisi kazanırlar (Ocak ve Dönmez, 2010).

Matematik öğretimi okullardaki eğitimin başrolü olan öğrenci, öğretmen, ders programı, kazanımlar ve ders kitaplarının bir araya gelmesiyle yapılmaktadır. Gerek yapılarındaki gerekse kullanım yöntemlerindeki sorunlardan ötürü öğretme öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen ders kitaplarının önemi ilköğretim birinci kademedeki daha büyüktür (Çekirdekci ve Toptaş, 2017). Aslında ders kitapları bir nevi sınıftaki öğrenci ile öğretmen arasında köprü görevi gören ve en kolay tedarik edilen materyallerdir. Dahası ders kitapları soyut düzeyde hazırlanan öğretim programlarını somut hale getiren birer ayna görevindedir (Demirel ve Kıroğlu, 2006). Özellikle ilköğretim döneminde öğretimin nasıl yapıldığına dair hem okulda hem de evde öğrencilere rehber olan ders kitapları sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmen ve velilere de yol göstermektedir. Dolayısıyla yapılan öğretimin kuvvetle desteklenmesini sağlayan ders kitaplarını, öğretimin ilerlemesi için incelemek ve geliştirmek eğitim araştırmacılarının her zaman ilgi ve zamanını harcadığı bir konu olmuştur.

Ders kitapları, sınav soruları gibi öğretim materyallerinin incelendiği sınıflandırma tablolarından birisi de 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen ve sonrasında öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak için Anderson ve Kratwohl (2001) tarafından tekrar revize edilen Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'dir. Eğitim hedeflerinin her birini ölçen soru bankalarını oluşturmak ve çeşitli üniversitelerin fakülteleri arasında soru değişimini analiz etmek amacıyla eğitim hedefleri taksonomisi oluşturulmuştur. Benjamin Bloom, Chicago Üniversitesi Sınavlar Dairesi müdürü olduğu zamanlarda taksonominin yıllık kapsamlı sınavları hazırlamada iş yükünü azaltacağını düşünmüştür. Yani sınavların hazırlanmasının artık daha kolay olacağı konusunda fikir ileri sürmüştür. Böylece Bloom 1949 yılında oluşturduğu uzman bir grup ile son düzenlemeleri yaparak 1956 yılında Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması: El Kitabı I, Bilişsel Alan (Taxonomy of Educational Objectives Handbook I Cognitive Domain) adlı kitap hazırlanarak yayınlanmıştır (Bloom, 1956). Kitabın 1956 yılında yayınlanmasından sonra David Krathwohl ve Lorin Anderson tarafından oluşturulacak yeni bir grup ile kitap üzerinde güncelleme yapmaya karar vermişler ve çalışmalara başlamışlardır.

Oluşturulan beyin fırtınaları sonucunda Orijinal Bloom Taksonomisinin ilk hali üzerinde bazı güncellemeler yapılmıştır. Bloom taksonomisindeki basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme iken YBT'de yapılan değişikliklerin başında bilgi birikimi ve bilişsel süreç olarak iki boyutlu hale gelmesidir. Genel anlamda öğretim ve öğrenim hedeflerini kendi içerisinde özelleştirerek sınıflandıran taksonominin öğrencilerin 'neler'i bildiklerini işleyen bilgi birikimi boyutu kendi içerisinde olgusal bilgi, kavramsal bilgi işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgiyi barındırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrendiği bilgileri sınıflandırırken neleri 'nasıl' öğrendiklerini inceleyen süreç ise bilişsel süreç olarak adlandırılmakta ve hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Taksonomide yapılan yeniliklerden belki de en önemlisinin Orijinal Bloom Taksonomisindeki sentez basamağının revize edilmiş taksonomide yaratma basamağı olmasını diyebiliriz. Bu değişimin amacı öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirmesini ve öğrendiklerinden yola çıkarak ortaya yeni bir ürün koymasını ölçebilmektir. Ayrıca orijinal taksonominin son basamağındaki değerlendirme, YBT'nin beşinci basamağına yerleştirilmiştir. Taksonomiye revize eden yazarlar öğrencilerin bütün aşamaları geçmesinin ardından önce değerlendirme basamağında yargıya ulaşmasını ardından yaratma basamağında ulaştığı yargılarla

işlevsel bir bütün oluşturabilme yetisi kazanmasını ölçme amacı gütmüşlerdir. Bilgi ve bilişsel boyutlar olarak kendi içerisinde de alt boyutlara ayrılan YBT sınıflandırma yaparken daha kapsamlı ve uygulanabilir hale gelmiştir (Anderson ve Krathworthl, 2001). Anderson ve Krathworthl'un (2000) yaptığı yenilikler ve orijinal haliyle Şekil 1'de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Bloom Taksonomisinde yapılan değişiklikler

Sorular veya kazanımlar YBT'ye göre değerlendirilirken, bilgi birikimi boyutunda hangi basamağa ve bilişsel süreç boyutunda hangi basamağa yerleşeceğine ayrı ayrı karar verilmektedir. Daha sonra satır kısmındaki bilgi birikimi boyutu ile sütun kısmındaki bilişsel süreç boyutunun kesişim yeri sorunun taksonomideki yerini belirlemektedir (Karaman 2016, s.32).Araştırma bazında kullanılan YBT sınıflama tablosu Ek 1'de yer almaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı pek çok çalışmada araştırmacıların yapmış oldukları bazı YBT sınıflandırmalarının hedefinin ders kitapları olurken (Coşar, 2011; Kahramanoğlu, 2013; Sarar Kuzu, 2013; Rohani, Taheri ve Poorzangeneh, 2014; Sivaraman ve Krishna, 2015; Büyükalın Filiz ve Delal Turan, 2018; Susan, Warsoo ve Faridi, 2020); diğer sınıflandırma hedefleri arasında ise öğretim programları, ülke genelinde yapılan sınavlardaki sorular ve öğretim kazanımları yer almaktadır (Ayvacı ve Türkdogan, 2010; Dalak, 2015; Karaman, 2016; Ardahanlı, 2018; Bangahei, Bagheri ve Yanini, 2020). Yalçın (2020) yaptığı çalışmada örneklem bazında seçtiği 3. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruları YBT bazında sınıflandırmış ve Türkiye'de öğrencilerin günlük hayatta üstbilişsel düşünme becerisine büyük etkisi olan matematik öğretiminin önemli materyallerinden biri olan ders kitapları hakkında yeterli düzeyde araştırma yapılmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de, öğretimin sağlam temellere dayandırılması için öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki her türlü soru, ders kitabı ve kazanım gibi materyallerin eğitim hedefleri doğrultusunda olup olmadığını ölçülmesinin gerekliliğidir.

Bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşım ile değişen öğrenme-öğretme sürecindeki başrollerden birisi olan ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT doğrultusunda sınıflandırmasını içermektedir. '2019 MEB 1 ve 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?' problem ifadesine cevap aranan araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. 2019 İlkokul 1. Sınıf Matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

2. 2019 İlkokul 2. Sınıf Matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

‘İlkokul Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi’ adlı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s.41). Araştırmada, nitel araştırma modellerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “Belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir” şeklinde tanımlanmıştır (Karasar, 2008, s.183). Ayrıca çalışma kapsamında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi baz alınmış ve araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Bassey’e (1999) göre durum çalışması, bir bireyi, durumu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımıdır (Saban ve Ersoy, 2017 s.144). Bu çalışmadaki amaç güncel olan YBT’nin ışığında gerçek yaşam içerisinde yer alan matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını irdelemek olmuştur.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmmanın çalışma grubunda örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemede eğer bir araştırmacı bir yeniliği tanıtmak istiyorsa bu yeniliğin olduğu bir durum arasından en tipik olanı tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini ise 2018 öğretim programı ve hedef içeriğiyle 2019 yıllarında MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve okutulan 1. ve 2. sınıf matematik ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan kitaplar kodlanarak şu şekilde tanımlanmaktadır:

K.1. : 2019 yılı basılan MEB 1. Sınıf İlkokul Matematik Ders Kitabı Devlet Kitapları Ankara: MHG Yayınları

K.2. : 2019 yılı basılan MEB 2. Sınıf İlkokul Matematik Ders Kitabı Devlet Kitapları Ankara: Teknoartı Yayıncılık

*Örnek soru kodlama: K.1.2.1*

Kodun açılımı:

*K.1. : 1. Sınıf Matematik Ders Kitabı*

*2: Ders Kitabındaki 2. Ünite Değerlendirme Soruları*

*1: 2. Ünite Değerlendirmede Yer Alan 1. Soru*

### *Veri Toplama ve Analizi*

Araştırmacılar, araştırmanın verilerini oluşturan 2019 yıllarında MEB’e bağlı olarak dağıtılan ve okutulan ilkök 1. ve 2. sınıf Matematik ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma için 2019 yılı matematik ders kitaplarına MEB’e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu’nun kendi internet sayfası aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizlerde amaç, araştırmanın bulguları sistematik bir şekilde düzenlenip yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri açık olarak ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Ders kitaplarındaki ünite sonlarında bulunan sorular, literatür taramaları sonucunda bulunan ve daha önceden oluşturulmuş olan YBT Bilgi ve Bilişsel Basamaklarına (Krathwohl, 2002 s.216) Göre Düzenlenmiş Belirtke Tablosuna göre sınıflandırılmıştır. Bu tablo,

araştırma öncesinde Özçelik (2014) tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” adlı kitabında verilen YBT belirtke tabloları ve sınıflandırma örnekleri incelenmiştir. Sonrasında ise soruların YBT Belirtke Tablosuna uygun şekilde yerleştirebilmek için ortak bir YBT belirtke tablosu oluşturulmuş ve sınıflandırmada anahtar tablo (Ek-1) olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde dış güvenirliğin sağlanabilmesi için Sınıf Eğitimi ve İlkokul Matematik Eğitimi alanında çalışmalar yapmış uzman öğretim görevlisinden destek alınmıştır. Araştırmacılar uzmanla sınıflandırma sürecinin detaylı bir şekilde tartışmış ve uzmanla yapılan beyin fırtınaları ve alınan dönütler ışığında sorular tekrar kontrol edilmiştir. Soruların sınıflamasında alan eğitimi uzmanından yararlanmanın, çalışmanın güvenirliğini artıracığına inanılmaktadır. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve araştırmanın oluşturulmuş alt problemlere çözüm bulacak şekilde karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın analizinde sorular, araştırmacılar ve uzman tarafından birlikte hazırlanan temalar ve belirtke tablosu doğrultusunda yapılan sınıflandırmalar göz önüne alınmış ve bulgular oluşturulmuştur.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “2019 İlkokul 1. Sınıf Matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırmada bu alt probleme ait ders kitabı K.1. olarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 2019 yılında MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 1. sınıf Matematik Ders Kitabı’ndaki ölçme değerlendirme toplam 6 ünite ve 42 ünite değerlendirme sorusu tespit edilmiştir. Tablo 1.’de ve araştırmacıların YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ortak olarak kesişen sınıflandırması ile elde edilen bulguların dağılımı ve yüzdelik dilimi gösterilmektedir. Ayrıca Grafik 1. ve Grafik 2.’de hedef soruların YBT bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki sınıflandırmasının yüzdelik dilimi bulunmaktadır.

**Tablo 1.** K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi ve bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırması

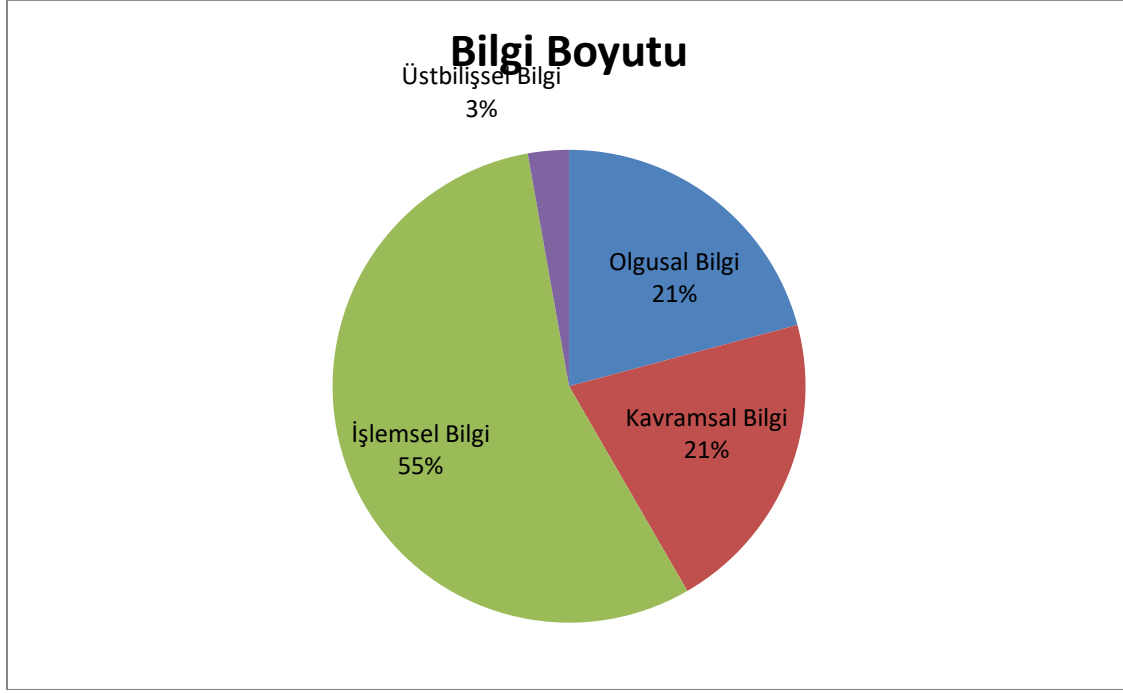
| Bilgi/Bilişsel Boyut | Frekans       |                 |                |                   | Toplam |       |
|----------------------|---------------|-----------------|----------------|-------------------|--------|-------|
|                      | Olgusal Bilgi | Kavramsal Bilgi | İşlemsel Bilgi | Üstbilişsel Bilgi | Toplam | %     |
| Hatırlama            | 5             | 2               | 4              |                   | 11     | 15.27 |
| Anlama               | 8             | 11              | 16             |                   | 35     | 48.61 |
| Uygulama             | 2             |                 | 6              |                   | 8      | 11.11 |
| Çözümleme            |               |                 | 11             | 2                 | 13     | 18.05 |
| Değerlendirme        |               | 1               | 2              |                   | 3      | 4.16  |
| Yaratma              |               | 1               | 1              |                   | 2      | 2.77  |
| Toplam               | 15            | 15              | 40             | 2                 |        |       |
| %                    | 20.83         | 20.83           | 55.55          | 2.77              |        |       |

Tablo 1. ile K.1. ismiyle kodlanmış olan 2019 yılı 1. Sınıf Matematik ders kitabındaki 6 ünite değerlendirmeden tespit edilen 42 adet sorunun araştırmacıların birlikte sınıflandırılmış oldukları, YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda kesiştiği ortak noktalar frekans ve yüzdelik dağılımı verilmiştir. K.1. kodlu ders kitabındaki bulunan 42 soruda toplam 72 adet (f=72) bilgi boyutu bulunmaktadır. Sorular bilgi boyutunda incelendiğinde (f=72); 15’i olgusal bilgi, 15’i kavramsal bilgi, 40’ı işlemsel bilgi ve 2’si üstbilişsel bilgi boyutunda sınıflandırılmıştır. Bilgi basamağı boyutundaki yüzdeliklerde (f=72) ise en yüksek oranın %55.55 ile işlemsel bilgi basamağına ait olduğu gözlemlenmiştir. En düşük oranda ise %2.77 ile üstbilişsel bilgi vardır.

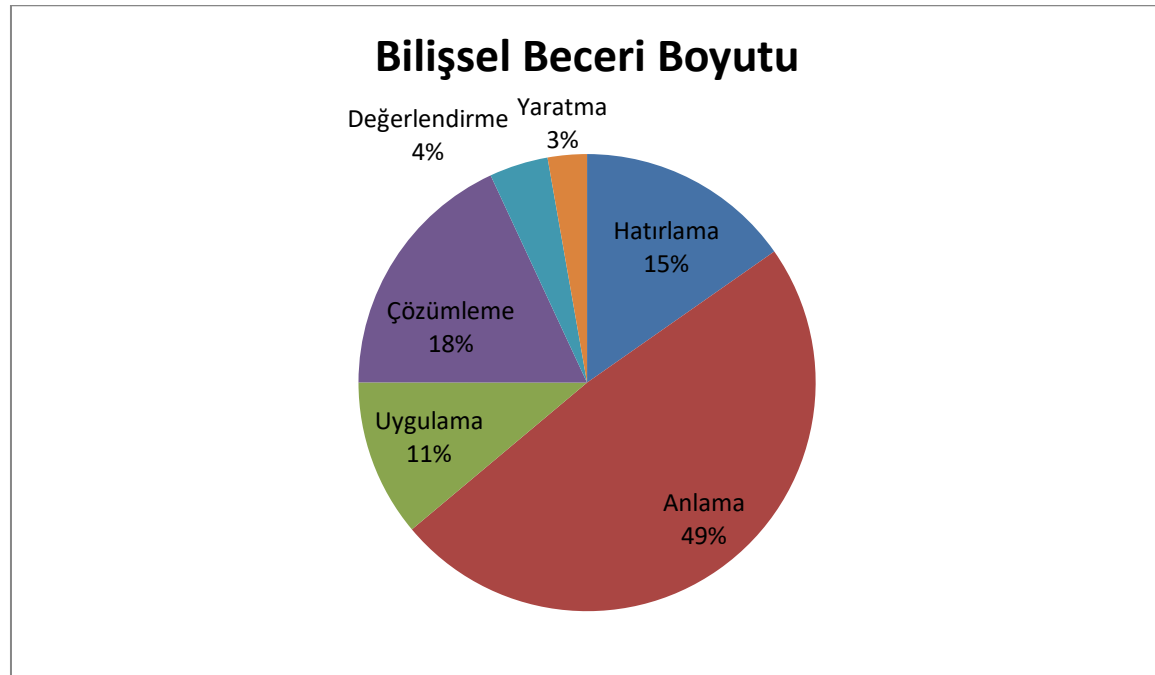
Ayrıca K.1. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirmelerde yer alan 42 soruda toplamda 72 adet (f=72) bilişsel beceri boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorular bilişsel beceri boyutunda ele alındığında ise toplam (f=72); 11 adet hatırlama, 35 adet anlama, 8 adet uygulama, 13 adet çözümleme, 3 adet değerlendirme ve 2 adet yaratma basamağında sınıflandırılmıştır. Bilişsel beceri boyutundaki

yüzdeliklerde (f=72) en yüksek oranı %48.61 ile anlama basamağı oluşturmaktadır. En düşük oranda ise %2.77 ile yaratma basamağı vardır.

Grafik 1. ve Grafik 2.'da K.1. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki yüzdelik dilim oranları gösterilmektedir.



**Grafik 1.** K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'de bilgi boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi



**Grafik 2.** K.1. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'de bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi

**İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “2019 İlkokul 2. Sınıf Matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının YBT’de bulunan bilgi ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırmada bu alt probleme ait ders kitabı K.2. olarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 2019 yılında MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 2. sınıf Matematik Ders Kitabı’ndaki 6 ünite sonunda yer alan ünite değerlendirmelerde 60 soru tespit edilmiştir. Tablo 2.’de ve araştırmacıların YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ortak olarak kesişen sınıflandırması ile elde edilen bulguların dağılımı ve yüzdelik dilimi gösterilmektedir. Ayrıca Grafik 3. ve Grafik 4.’de hedef soruların YBT bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki sınıflandırmasının yüzdelik dilimi bulunmaktadır.

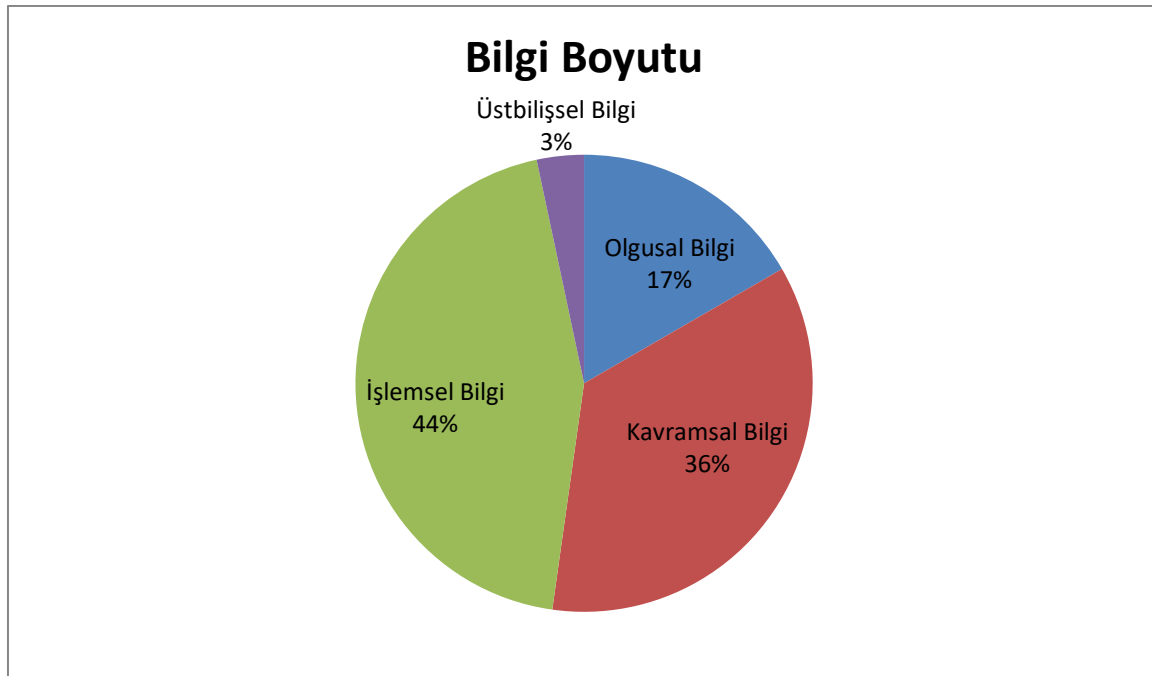
**Tablo 2.** K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi ve bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırması

| Bilgi/Bilişsel Boyut | Olgusal Bilgi | Frekans         |                |                   | Toplam |       |
|----------------------|---------------|-----------------|----------------|-------------------|--------|-------|
|                      |               | Kavramsal Bilgi | İşlemsel Bilgi | Üstbilişsel Bilgi | Toplam | %     |
| Hatırlama            | 5             | 6               | 8              | 1                 | 20     | 22.22 |
| Anlama               | 8             | 7               | 12             |                   | 27     | 30    |
| Uygulama             |               | 7               | 7              | 1                 | 15     | 16.66 |
| Çözümleme            | 2             | 6               | 8              |                   | 16     | 17.77 |
| Değerlendirme        |               | 6               | 3              | 1                 | 10     | 11.11 |
| Yaratma              |               |                 | 2              |                   | 2      | 3.33  |
| Toplam               | 15            | 32              | 40             | 3                 |        |       |
| %                    | 16.66         | 35.55           | 44.44          | 3.33              |        |       |

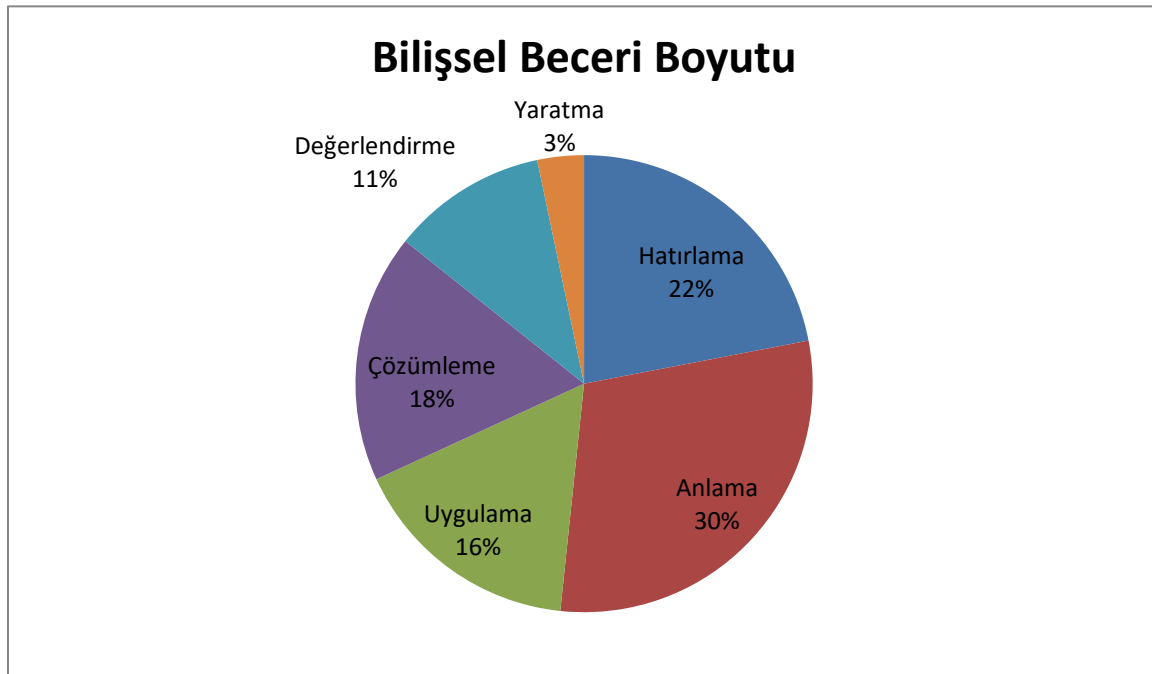
Tablo 2. ile K.2. ismiyle kodlanmış olan 2019 yılı 2. Sınıf Matematik ders kitabında 6 ünite sonundaki değerlendirmelerinde yer alan 60 adet sorunun araştırmacıların birlikte sınıflandırılmış oldukları, YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutunda kesiştiği ortak noktalar frekans ve yüzdelik dağılımı verilmiştir. K.2. kodlu ders kitabındaki bu 60 ünite değerlendirme sorusunun toplam 90 adet ( $f=90$ ) bilgi boyutu saptanmıştır. Sorular bilgi boyutundaki sınıflandırmasında ( $f=90$ ); 15 adet olgusal bilgi, 32 adet kavramsal bilgi, 40 adet işlemsel bilgi ve 3 adet üstbilişsel bilgi boyutu olduğu belirlenmiştir. Hedef soruların bilgi basamağı boyutundaki yüzdeliklerde ( $f=90$ ), %44.44 ile işlemsel bilgi basamağının en yüksek oran olduğu ve %3.33 oranı ile üstbilişsel bilginin en düşük oran değerini paylaştığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte K.2. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde yer alan 60 sorunun toplamda 90 adet ( $f=90$ ) bilişsel beceri boyut olduğu tespit edilmiştir. Hedef sorular bilişsel beceri boyutunda sınıflandırıldığında ise ( $f=90$ ); bunlardan 20’sinin hatırlama, 27’sinin anlama, 15’inin uygulama, 16’sinin çözümleme, 10’unun değerlendirme ve 2’sinin yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Bilişsel beceri boyutundaki yüzdeliklerde ( $f=90$ ) en yüksek oran %22.22 ile anlama basamağı oluşturmaktadır. Ayrıca sınıflandırmanın en düşük oranında 3.33 ile yaratma basamağı yer almaktadır.

Grafik 3. ve Grafik 4.’de K.2. kodlu ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının bilgi ve bilişsel beceri boyutundaki yüzdelik dilim oranları gösterilmektedir.



**Grafik 3.** K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilgi boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi



**Grafik 4.** K.2. Kodlu Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’de bilişsel beceri boyutuna göre sınıflandırmasının yüzdelik dilimi gösterimi

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı gereği 2019 yılı MEB tarafından dağıtılan ve okutulan 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite sonlarında öğrenimin ne ölçüde gerçekleştiğini sınavan toplamda 102 soru YBT’nin bilgi ve bilişsel beceri boyutlarına göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Tablo haline getirilen bulguların yapılan sınıflamadaki dengesiz dağılımı araştırmacıların ulaştığı en önemli sonuçlardan birisidir. Öyle ki bazı sınıflandırmalarda kimi bilgi ya da bilişsel beceri boyutuna ya çok az rastlanıldığı gözlemlenmiştir. Eksik ya da neredeyse hiç olmayan bu bilgi/bilişsel beceri boyutları

akıllarda yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek hazırlanması gereken ders kitaplarında hakkında soru işaretleri oluşturmıştır. Çünkü ders kitapları genel anlamda, bilgi boyutunda işlemsel bilgide; bilişsel beceride ise anlama boyutunda sınıflandırılmıştır. Üstbilişsel bilgi veya değerlendirme ve yaratma basamaklarına bu denli az rastlanması ders kitaplarının, öğrencilere öğrendikleri bilgileri yeni bir ortama aktarma ya da öğrendikleri ile ortaya yeni bir ürün koymaları için yeterli fırsatı vermediğini açıkça belli etmektedir. Sarar Kuzu (2013) yaptığı çalışmada örneklem bazında seçtiği ders kitabındaki soruları YBT bazında sınıflandırdığında üst düzey düşünme beceri basamaklarına oldukça az rastlandığını ifade etmiş ve bu durumun yapılandırmacı yaklaşım anlayışı zayıflatıldığını belirtmiştir. Krathwohl (2002) üstbilişsel bilgiyi biliş bilgisi yani kendi bilişinin farkında olmak olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle yapılan öğretimde, öğrencileri üstbilişsel bilgiye yönlendirecek doğru sorular sorulmadıkça öğrencilerin kendini tanıması ve bildikleri ışığında öğrenmesinin zorlaşma ihtimali kolaylıkla akıllarda soru işareti bırakabilir. Öğretmenlerin hazırladığı matematik ders kazanımları, yazılı sınavları ve merkez sınavlarda sorulan matematik sorularını YBT ile sınıflandırmış önceki çalışmalarda da (Ayvaci ve Türkoğlu, 2010; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Dalak, 2015; Demir, 2015; Kala, 2015; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Karaman, 2016; Uymaz, 2016; Yakalı, 2016; Çiftçi, 2017; Ulum, 2017; Yunita, 2017; Arı, 2018; Büyükelan Filiz ve Delal Turan, 2018; Çelik, Kul ve Uzun, 2018; Gökdeniz, 2018; Aslan ve Atik, 2018; Ardahanlı, 2018; Kozikoğlu, 2018; Altıparmak ve Palabıyık, 2019; Yolcu, 2019) üstbilişsel bilginin diğer bilgi boyutu oranlarına göre düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencileri üstbiliş bilgisine yönlendiren soruların yetersizliği gözlenmiş ve hal böyle iken kendini ve kendi bilişini tanımayan öğrenciler yetiştirdiğimiz durumu yapılan öğretimlerde akıllarda soru işareti oluşturmaktadır. İncelenen ünite değerlendirme sorularında yetersiz sınıflandırmalardan YBT'nin bilişsel beceri boyutlarından değerlendirme ve yaratma basamağına da ait olduğu saptanmıştır. Krathwohl ve Anderson (2014, s.108) değerlendirmenin tanımını ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde yapmıştır. Ayrıca aynı yazarlar, yaratmayı ise öğeleri bütünleşik ve işlevsel bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirmek olarak tanımlamışlardır. Yaratma sürecinde dikkate alınması gereken en önemli şeyin orijinallik ya da özgünlükten ziyade öğrencilerin öğrendiklerini yaş ve öğretimlerine uygun şekilde hayata geçirmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çalışma doğrultusunda hedef alınan 1. ve 2. Sınıf matematik ders kitaplarındaki, öğrencinin öğrendiklerini en iyi aktarabileceği sorular olarak bulunması gereken ünite değerlendirme soruları ne yazık ki öğrencilere bu fırsatları vermede oldukça yetersiz kalmıştır.

Bulgular ışığında elde edilen sonuçlardan birisi de işlemsel bilginin örneklem bazında seçilen soruların genelinde olmasıdır. Diğer bilgi boyutlarıyla arasındaki dengesiz dağılımın bu şekilde olması aslında zannedildiği gibi olumsuz bir durum değildir. Krathwohl ve Anderson (2014), genel anlamda işlemsel bilgiyi daha çok alana ilişkin araştırma yapmak ve bu araştırmalarla ne tür algoritma, yöntem veya strateji uygulayacağını bilme becerisi olarak yorumlamışlardır. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının çoğunlukla işlemsel bilgide sınıflandırılması aslında hedef soruların matematik alanında etkili olduğu ve öğretimi alana ilişkin yapmaya çalışıldığının göstergesidir.

Her sınıf öğretmenin eğitim fakültelerinde öğretilen ve okul tecrübeleriyle edinmiş olduğu bilgiler ışığında, okula yeni başlayan öğrenciler henüz oyun çağındadır için yapılan öğretimde onların dikkatini en fazla oyun ve uygulamalar ile çekilmesi konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Ballı (2006) ilköğretimdeki çocukların sağlıklı geçirmesi için bu kritik dönemi bilişsel ve duyuşsal gelişim göz önüne alınarak sosyal ve fiziksel açıdan çeşitli uyaranlar ihtiyaç duyduğunu ve bununda en kolay yolu yolunun oyundan geçtiğini belirtmiştir (Akt: Karamustafaoğlu ve Aksoy, 2020). Öğrenciler kendini ne kadar çok uygulama ve etkinliğin içinde bulursa öğrenme de o kadar kolay ve eğlenceli hale gelir. Bu durumda öğretmenler, gerek ders öncesi hazırlıklarla gerekse ders kitaplarının yardımlarıyla öğretimi aktif hale getirmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Öğrencilerin aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan veya hazırlanması gereken ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin de bu durumu göz önüne alması şüphesiz çok önemlidir. Bu durumda, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen ünite değerlendirme sorularının YBT ile sınıflandırıldığında bilişsel beceri boyutundaki uygulama basamağının diğer basamaklara göre yeterli düzeyde olması araştırma için olumlu etki yarattığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya konulmasıyla birlikte Piaget (1953) gibi pek çok araştırmacı, oyun çağındaki çocukların uygulamalı etkinliklerle kalıcılığı ve bilgi aktarımını daha kolay yaptığını her daim önemle altını çizmektedir. Mayer ve Wittrock (1996), eğitimin amaçlarından en önemli iki tanesinin öğrenilenlerin kalıcılığının ve transferinin artırılması ve bu ikisinin anlamlı

öğrenmeyi oluşturduğunu belirtmişlerdir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Dolayısıyla öğrencinin matematik dersinde etkin olarak ve içerisinde uygulamalar yaparak geçirmesi, ilkökul çağındaki çocukların somut öğrenme dönemi ve anlamlı öğrenme için en iyi işlevlerinden birisi olmaktadır.

Araştırmanın belki de en önemli bulgularından bir diğeri örneklem bazındaki 102 sorunun genel anlamda YBT'nin anlama basamağında toplanmasıdır. Anderson ve Krathwohl (2014) bilişsel beceri boyutlarından biri olan anlamayı kendi içerisinde 7 maddede (yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama) açıklamışlardır. Ünite değerlendirme sorularının genelinde anlama boyutunda sınıflandırılması hazırlanan soruların aslında bu yedi maddeyi en fazla içeren sorular olduğunun göstergesidir. Özellikle öğrencilerin yaş özellikleri göz önüne alındığında çocukların bir konuyu anlamak için örnekleme, sınıflama ve karşılaştırma gibi anlamayı içeren biliş çalışmaları yapmalarının öğretimi içselleştirmelerinde bir hayli yardımcı dokunacaktır. Çelik, Kul ve Uzun'un (2018), Matematik Dersi Öğretim Programındaki kazanımları YBT bazında inceledikleri çalışma tespit edilen toplamda 215 kazanımın sınıflandırılmasından elde ettiği sonuçlardan biriside kazanımların bilişsel beceri sürecinde genel anlamda 'anlama' basamağında toplandığıdır.

Araştırmanın sonuç kısmı genel olarak özetlenecek olursa; çalışma kapsamında seçilen 2019 yılı 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT tabloları ile sınıflandırılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde ifade edilmiştir. Bu yüzdelikler incelendiğinde, toplamda 102 sorunun genel olarak bilgi boyutunda işlemsel bilgi ve bilişsel beceri boyutunda ise anlama ile sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu anlamda öğretimde öğretilenlerin sonucunu alma veya öğrenilenlerin bir değerlendirmesini yapma yollarından biri olarak hazırlanan ünite değerlendirme sorularının oluşturulma aşamasında daha çok, bilgi boyutunda üstbilişsel bilginin, bilişsel beceri boyutunda ise değerlendirme ve yaratma basamağının eksik olduğu ve yeni hazırlanan kitaplarda bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Bu durumda araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik bazı öneriler getirilebilir:

- Bu çalışmada YBT bazında sınıflandırılan 2019 yılı 1. ve 2. Sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları genel anlamda bilgi boyutunda işlemsel bilgide; bilişsel boyutta ise anlama boyutunda bulunmuştur. Bu orantısız dağılım dikkate alınarak ders kitaplarında daha çok üstbilişsel beceri boyutlarından olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları baz alınarak hazırlanan sorular eklenebilir.
- Ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının önemi sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma konusu olarak ele alınabilir.
- Farklı derslere, yıllara ve sınıf düzeylerine yönelik benzer konuda araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Altıparmak, K., ve Palabıyık, E. (2019). 1-8. Sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/235465787\\_A\\_Taxonomy\\_for\\_Learning\\_Teaching\\_and\\_Assessing\\_A\\_Revision\\_of\\_Bloom's\\_Taxonomy\\_of\\_Educational\\_Objectives](https://www.researchgate.net/publication/235465787_A_Taxonomy_for_Learning_Teaching_and_Assessing_A_Revision_of_Bloom's_Taxonomy_of_Educational_Objectives)
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1), 528-547.
- Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG Sınavı Matematik soruları ile 8.sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayvacı, H. Ş., ve Türkdogan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen Ve Teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of revised bloom's taxonomy. *Cogent Education*, 1720939.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Büyükanan Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf Öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5(5), 11-20.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç boyutuna göre analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çekirdekci, S. ve Toptaş, V. (2017). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre ilköğretim matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2, 72-86.
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çiftçi, M. (2017). *Farklı tür okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması -(Van İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dalak, O. (2015). *Teog sınav soruları ile 8. Sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. Ed.(2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (2. Baskı). PegemYayıncılık.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdeniz, M. (2018). *TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce dersi öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji ders kitaplarının Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kala, A. (2015). *KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle TEOG Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karamustafaoğlu, O., ve Aksoy, S. (2020). "Canlıların sınıflandırılması" konusunda geliştirilen eğitsel oyunla ilgili öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kozikoğlu, İ. (2018). The Examination of alignment between national assessment and english curriculum objectives using revised bloom's taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 69-82
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467-467.
- Roohani, A., Taheri, F. & Poorzangeneh, M. (2013). Evaluating four corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's Revised Taxonomy. *Research in Applied Linguistics*, 4(2), 51-67.
- Saban, A. Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (s.144-145).
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sivaraman, S. I., & Krishna, D. (2015). Blooms Taxonomy-application in exam papers assessment. *Chemical Engineering (VITU)*, 12(12), 32.
- Susan, S., Warsono, W., & Faridi, A. (2020). The evaluation of exercises compatibility between revised bloom's taxonomy and 2013 curriculum reflected in English textbook. *English Education Journal*, 252-265.
- Ulum, H. (2017). *MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uymaz, M. (2016). *Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler Dersi sınav sorularının soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 22(1), 18-34. doi:10.17556/erziefd.463013
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık (s.41).
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Yunita, Y. (2017). Analisis soal internasional junior olympiade (ijso) sains (kimia) berdasarkan dimensi proses kognitif dan pengetahuan. *EduChemia (Jurnal Kimia dan Pendidikan)*, 2(1), 1-13.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).

**EK-1: Bir Hedefin Sınıflama Tablosu Sınıflandırması (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.41)**

| Bilgi Birikimi Boyutu | Bilişsel Süreç Boyutu |          |            |             |                 |           |
|-----------------------|-----------------------|----------|------------|-------------|-----------------|-----------|
|                       | 1.HATIRLAMA           | 2.ANLAMA | 3.UYGULAMA | 4.ÇÖZÜMLEME | 5.DEĞERLENDİRME | 6.YARATMA |
| A.OLGUSAL BİLGİ       |                       |          |            |             |                 |           |
| B.KAVRAMSAL BİLGİ     |                       |          |            |             |                 |           |
| C.İŞLEMSEL BİLGİ      |                       |          |            |             |                 |           |
| D.ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ   |                       |          |            |             |                 |           |



## Çizgi Filmlerde Halk Bilimi Unsurlarının Kullanımı: Niloya Örneği

Hamdi KARAMAN<sup>1</sup>, Ömer YILAR<sup>2</sup>

### Öz

Tarih öncesi dönemlerden itibaren insanlığın maddi ve manevi olarak kültürü, farklı toplumlarla ortak ya da özel bir şekilde, değişmiş, gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Her toplum, millet geçirdiği bu evreleri merak etmiş ve öğrenmek istemiştir. Halk bilimi bir milletin kendisini ve başka milletleri tanıması için kullanabileceği en önemli kaynaktır. Geçmişte kültürün aktarılmasındaki en önemli rolü halk hikâyeleri ve masallar üstleniyordu. Günümüzde ise bu yükü artık çizgi filmler üstlenmektedir. Eğer bir çizgi film sanatçısı kültürel devamlılığı sağlamak istiyorsa, milletimizin geçmişi ve kökleriyle ilişkilendirilmiş çizgi filmler ortaya çıkarmalıdır. Kültürümüzün aktarılmasında önemli rolü olan kaynakların araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, çocuklarımıza doğrudan hitap eden bir çizgi film olan Niloya'nın halk bilimi unsurları açısından incelenmesidir. Niloya çizgi filminin halk bilimi unsurları açısından incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Doküman Analizi yöntemine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini TRT Çocuk televizyon kanalında yayınlanan Niloya çizgi filminin bütün bölümleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 40 bölüm oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde yaşayan küçük bir kızın ve yakın çevresinin hayatını konu edinen Niloya çizgi filminde bulunduğu yöreye ait Türk kültürünü yansıtan birçok halk bilimi unsurunun varlığı tespit edilmiştir. Niloya çizgi filminin unutulmaya yüz tutmuş halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımı ve yaşatılması adına önemli bir rol üstlendiği ve bunların öğretilmesinde kullanılabileceği görülmüştür. Sonuç olarak Niloya çizgi filmi örneğinde olduğu gibi halk bilimi unsurlarının animasyon çizgi filmler aracılığıyla yaşatılabilir, gelecek kuşaklara aktarılabilir ve bu çizgi filmler aracılığıyla öğretilbilir olduğu görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Halk Bilimi  
Çizgi Filmler  
Milli Kültür

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2020

Kabul Tarihi: 21.06.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, Türkiye, [hamdi.karaman@hotmail.com](mailto:hamdi.karaman@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6782-4691>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye, [omeryilar25@hotmail.com](mailto:omeryilar25@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3560-0028>

## Giriş

Asırlar boyunca yeryüzünde birçok devlet ve millet var olagelmıştır. Kimi uzun kimi kısa yaşamış, bazıları bulundukları coğrafyanın dışına çıkmadan hayat sürmüş bazıları ise dünyanın dört bir tarafına yayılmaya çalışmıştır. Bu devlet ve milletlere bakıldığı zaman her birinin kendine has bir halk kültürüne sahip oldukları görülecektir (Üzer ve Çetin, 2018). Türk Dil Kurumuna (2016) göre kültür, toplumsal ve tarihi olarak gelişim süreci içinde oluşturulan bütün manevi ve maddi değerlerle beraber bunları oluşturmada, gelecek kuşaklara aktarmada kullanılan, bireylerin toplumsal ve doğal olarak çevrelerine hâkimiyetlerini gösteren araçların tamamıdır. Teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan küreselleşme beraberinde tek tip kültür şeklinide getirmiştir. Bu tek tip kültür yerel kültürleri tehdit etmeye başlamıştır. Özellikle televizyon ve internet dünyasının başını çekmesiyle beraber, batı medeniyeti temelli kültürel içerikler ulusal halk kültürleri üzerinde yıkıcı etkilere sebep olmuş ve yerel kültürlerin, halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında ciddi endişelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Aral, 2015).

Halk bilimi çok geniş bir kavramdır ve alanyazında pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Umay Günay (1995) halk bilimini, “Milli kültür denilen pek çok unsurdan oluşan birikimin tarihi gelişim içinde bir milletin çeşitli grupları tarafından farklı ölçülerde yaşanan verilerinin varyantlarına ve bu verileri inceleyen ilme verilen isimdir.” şeklinde tanımlamıştır. Sedat Veyis Örnek’e (1995) göre ise, belli bir ülkenin veya bir yörenin toplumuna ilişkin olarak maddi ve manevi bütün kültürel özelliklerini konusunun içine alan, bütün bunları kendine has bir takım yöntemler ile derleme, çözümleme, sınıflama ve yorumlama yapan bir bilimdir. Halk biliminin amacı; tarihin çok öncesinden çağımıza kadar gelen kültür mirasını araştırıp inceleyerek, onu geliştirmek ve sonuçlar ortaya koyarak sosyal bilimlere veri kaynağı oluşturmaktır (Yılar, 2017).

Halk biliminin işlevi ise teorisyen W. Bassom’a (2003) göre şu şekilde sıralanmıştır (Akt., Yılar, 2017):

- İnsanların güzel vakit geçirmeleri, eğlenmeleri ve eğlendirilmeleri,
- Toplumsal, dini, ahlaki ve hukuki kurumların desteklenmesi,
- İnsanların eğitilmesi ve kültürün nesilden nesile iletilerek eğitilmesi,
- İnsanların kişisel ve toplumsal olarak uğradıkları baskılardan kurtulabilmesini sağlayan bir liman olabilmesi işlevidir.

Tarih öncesi dönemlerden itibaren insanlığın maddi ve manevi olarak kültürü, farklı toplumlarla ortak ya da özel bir şekilde, değişmiş, gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Her toplum, millet geçirdiği bu evreleri merak etmiş ve öğrenmek istemiştir. Halk bilimi bir milletin kendisini ve başka milletleri tanıması için kullanabileceği en önemli kaynaktır.

Halk biliminin içerdiği konuların yeterli, tam ve herkesin üzerinde anlaşılabileceği şekilde bir çerçeve çizilmesi her ne kadar zor olsa da, Sedat Veyis Örnek (1995) çok iddialı olmadığını belirterek 25 başlık ve alt maddelerden oluşan bir sıralama yapmıştır. Aşağıda alt maddeleri olmadan yapılan sıralama gösterilmiştir.

- 1) Köy, Kasaba ve Kent Yaşamı (Monografiler)
- 2) Yerleşim-Yerleşim Türleri.
- 3) Barınak-Konut (Halk Mimarisi).
- 4) Aydınlanma, Isınma.
- 5) Taşıtlar Taşıma Teknikleri
- 6) Ekonomi Türleri
- 7) Halk Ekonomisi
- 8) Beslenme-Mutfak-Kiler
- 9) Ölçme, Tartma, Hesaplama Birimleri; (Zaman ve Mesafe Kavramları)
- 10) Halk sanatları ve Zanaatları
- 11) Giyim-Kuşam-Süs
- 12) Halk Bilgisi
- 13) Töreler, Adetler, Gelenekler, Görenekler
- 14) Geçiş Dönemleri
- 15) Bayramlar-Karşılamlar-Uğurlamalar

- 16) Kalıp Hareketler (Tavırlar, Jestler, Mimikler)-Kalıp Sözler ve Sesler
- 17) Dernekler, Kuruluşlar; Dayanışma ve Yardımlaşma
- 18) Dinsel-Büyüsel İçerikli İnançlar, İşlemler
- 19) Halk Edebiyatı
- 20) Halk Tiyatrosu (Geleneksel Tiyatro)
- 21) Halk Oyunları (Dansları)
- 22) Halk Müziği ve Müzik Araçları
- 23) Çocuk Oyunları ve Oyuncaklar
- 24) Halk Eğlenceleri; Sporlar
- 25) Adlar

Milli kültürümüzün benimsenmesinde, nesilden nesile aktarılmasında çocukların yeri çok önemlidir. Milli kültürümüzün teknolojik gelişmelere ve değişen zamana karşı dimdik ayakta durmasını sağlayabilmek için halk biliminin hayatımızda vücut bulması ve çocuklara bu şekilde rehberlik edebilmemiz çok önemlidir. Bu toplumumuzdaki en hayati görevlerimiz arasında olmalıdır. Bizim çocuklara örnek olurken, onların yaşam tarzlarını etkileyecek olan diğer unsurlarıda unutmamamız gerekmektedir. Bunların başında televizyon ve internet gelmektedir. Özellikle bu iki kaynaktan da kullanılabilen çizgi filmler bu konuda oldukça etkili olmaktadır. Çizgi filmler, hareket halinde ve canlı olacak şekilde, üç boyutlu nesneleri, resimleri, çizimleri ve kuklaları gösteren bir sinema tekniğidir (Hacıbektaşoğlu, 2014). Türk Dil Kurumu'na (2016) göre ise; durağan nesneleri veya resimleri gösterim sırasında hareket halindeymiş gibi düzenleyebilme ve onu bir filme aktarabilme işidir.

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman çizgi filmler çocukların vakit geçirdikleri program türlerinde genelde ilk sırayı almaktadırlar. Çocuklar özellikle günümüzde bir günün 3-4 saatini televizyon karşısında geçirmektedirler. Bu bir yıla vurulduğunda ise 1500 saat yapmaktadır ve okulda geçirilen zamandan fazla olduğu görülmektedir (Öktem, Sayıl ve Çelenk Özen, 2006). Teknoloji çok hızlı bir şekilde geliştiği için bireyler çok erken yaşlarda televizyon, telefon ve bilgisayar gibi araçlarla tanışmaktadırlar. Bunlar içinde ise ilk olarak televizyon ile tanışır. Çocukların çok küçük yaşlarda seslere, renklere ve hareketlere olan içgüdüsel duyarlılıkları sayesinde, televizyonun sihirli dünyasıyla tanışır (Yağlı, 2013).

Geçmişte kültürün aktarılmasındaki en önemli rolü halk hikâyeleri ve masallar üstleniyordu. Günümüzde ise bu yükü artık çizgi filmler üstlenmektedir. Eğer bir çizgi film sanatçısı kültürel devamlılığı sağlamak istiyorsa, milletimizin geçmişi ve kökleriyle ilişkilendirilmiş çizgi filmler ortaya çıkarmalıdır. Ancak bu şekilde geleneklerimizin, adetlerimizin, milli kültürümüzün yerelden evrensele taşıyabilecek bir manada çizgi filmler meydana getirebilirler (Taş Alicenap, 2015). Bu sebeple çocuklarımızın hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan çizgi filmleri içinde bulundurdıkları halk bilimi unsurları bakımından araştırmak oldukça önemli görülmektedir. Zira bir çizgi film köklerimizden ve geçmişimizden gelen halk bilimi unsurlarını ne kadar barındırıyorsa o kadar bizden ve o kadar faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de son yıllarda halk bilimini içeren çizgi filmlerin varlığı artış göstermiş ve araştırmacılarında bu yapımları halk bilimi yönüyle araştırmaya başladıkları görülmüştür (Bayraktar, 2014; Taş Alicenap, 2015; Karakuş, 2016; Eşitti, 2016; Selanik Ay ve Korkmaz, 2017; Çetin ve Üzer, 2018; Aslan ve Yılar, 2019). Araştırmacıların seçtikleri çizgi filmler halk bilimi açısından zengin ve izlenme sayısı olarak çocukların daha çok tercih ettiği çizgi filmlerden oluşmaktadır. Niloya çizgi filmde çok izlenen çizgi filmler arasındadır. Çizgi film kendi youtube kanalında 1 milyon izlenme sayısını geçerek en çok izlenen çizgi film olmuş ve çocuklar tarafından ne kadar beğenildiğini göstermiştir (Fırat, 2019). İzlenme sayılarına bakıldığında Niloya çizgi filminin ne kadar büyük bir kitleyi etkileme gücü olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukları olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkileyebilecek olan bir yapının halk bilimini yeterince içermesi kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarılabilmesi açısından son derece önem arz etmektedir.

Milli kültürümüzü korumak ve yaşatmak her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Bu bakımdan çocuklarımıza milli kültürümüzün aktarılmasında önemli rolü olan kaynakların araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, çocuklarımıza doğrudan hitap eden bir çizgi

film olan Niloya'nın halk bilimi unsurları açısından incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Niloya çizgi filminde hangi halk bilimi unsurları bulunmaktadır?
2. Niloya çizgi filminde bulunan halk bilimi unsurlarının kullanımı nasıldır?

### Yöntem

Niloya çizgi filminin halk bilimi unsurları açısından incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemine göre tasarlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemine göre hedeflenen olgu ve olaylarla ilgili olarak bilgi içeren yazılı belgelerin yanı sıra video, fotoğraf, film, resim gibi dijital ve görsel dokümanlarında analiz edilebilmesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell ve Clark, 2007). Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Niloya çizgi filminin 40 bölümü araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara cevap aramak için incelenmiştir.

#### Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini TRT Çocuk televizyon kanalı ve bazı sosyal paylaşım sitelerinde yer alan Niloya çizgi filminin bütün bölümleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 40 bölüm oluşturmaktadır. Bu yöntemde incelenecek olay ve olgular arasında örnekleme karşılayacak olanlar seçilirler (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Örneklem için seçilen bölümler ve nereden elde edildikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** İncelen bölümler

| Sıra | Bölüm                              | Kaynak                                                                                                                                                                                                                  |
|------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Kemençe                            | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YQyd_O_mqC8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=6">https://www.youtube.com/watch?v=YQyd_O_mqC8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=6</a>   |
| 2    | Sahur                              | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uhorf42fcB4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=8">https://www.youtube.com/watch?v=uhorf42fcB4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=8</a>   |
| 3    | Süt                                | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E5kAm6o6p8o&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=14">https://www.youtube.com/watch?v=E5kAm6o6p8o&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=14</a> |
| 4    | Bakarsan Bağ<br>Bakmazsan Dağ Olur | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EL0W1UWI_0k&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=15">https://www.youtube.com/watch?v=EL0W1UWI_0k&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=15</a> |
| 5    | Mısır Ekmeği                       | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oiqKExDJ5U&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=16">https://www.youtube.com/watch?v=oiqKExDJ5U&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=16</a>   |
| 6    | Birlikte Oynayalım                 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NWU5CeGpdVs&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=17">https://www.youtube.com/watch?v=NWU5CeGpdVs&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=17</a> |
| 7    | İlkbahar                           | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=j2tHVqkxWE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=19">https://www.youtube.com/watch?v=j2tHVqkxWE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=19</a>   |
| 8    | Hikâye                             | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LUXUSQfR_PM&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=25">https://www.youtube.com/watch?v=LUXUSQfR_PM&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=25</a> |
| 9    | Karagöz ve Hacivat                 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RQ5vvDneKH4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=30">https://www.youtube.com/watch?v=RQ5vvDneKH4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=30</a> |
| 10   | Buzağı                             | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gyyOxPTNj8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=32">https://www.youtube.com/watch?v=gyyOxPTNj8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=32</a>   |
| 11   | Damlaya Damlaya Göl<br>Olur        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tot76RGpQ_c&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=34">https://www.youtube.com/watch?v=Tot76RGpQ_c&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=34</a> |
| 12   | Mendil Kapmaca                     | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R05ju8CxsY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=40">https://www.youtube.com/watch?v=R05ju8CxsY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=40</a>   |
| 13   | Bülbül Şarkısı                     | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6F4qY6YfmRk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=45">https://www.youtube.com/watch?v=6F4qY6YfmRk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=45</a> |
| 14   | Karadeniz'de Bir Gemi              | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0wMfmiK5wV0&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=48">https://www.youtube.com/watch?v=0wMfmiK5wV0&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=48</a> |
| 15   | Fındık Zamanı                      | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bRfsj3lwYX8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=53">https://www.youtube.com/watch?v=bRfsj3lwYX8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=53</a> |
| 16   | Karadeniz Orkestrası               | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TXPkH_bXYdY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=54">https://www.youtube.com/watch?v=TXPkH_bXYdY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=54</a> |
| 17   | 23 Nisan                           | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Sv6L1T5_9J0&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=55">https://www.youtube.com/watch?v=Sv6L1T5_9J0&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=55</a> |
| 18   | Oyun                               | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QcfFz3d7vLo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=59">https://www.youtube.com/watch?v=QcfFz3d7vLo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=59</a> |

|    |                      |                                                                                                                                                                                                                           |
|----|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19 | Ramazan Bayramı      | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=M4txr1V-iLA&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=72">https://www.youtube.com/watch?v=M4txr1V-iLA&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=72</a>   |
| 20 | İftar                | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NaCO7y55ExU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=75">https://www.youtube.com/watch?v=NaCO7y55ExU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=75</a>   |
| 21 | Çuval Yarışı         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3X-4okpmXAo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=77">https://www.youtube.com/watch?v=3X-4okpmXAo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=77</a>   |
| 22 | Yumurta              | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HqXmPtQ1BSE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=79">https://www.youtube.com/watch?v=HqXmPtQ1BSE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=79</a>   |
| 23 | Soğan                | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xCRVrIpbRbo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=82">https://www.youtube.com/watch?v=xCRVrIpbRbo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=82</a>   |
| 24 | Masal                | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MAa-AvUerQ&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=84">https://www.youtube.com/watch?v=MAa-AvUerQ&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=84</a>     |
| 25 | Sarı Yapraklar       | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-iZJqY0-9UE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=88">https://www.youtube.com/watch?v=-iZJqY0-9UE&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=88</a>   |
| 26 | Misafir Mete         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4Xs1sc8usTM&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=91">https://www.youtube.com/watch?v=4Xs1sc8usTM&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=91</a>   |
| 27 | Çoban Mete           | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=922iaPDm2dk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=93">https://www.youtube.com/watch?v=922iaPDm2dk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=93</a>   |
| 28 | Sıcak Bir Çorba      | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1jzRkT1LUeo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=99">https://www.youtube.com/watch?v=1jzRkT1LUeo&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=99</a>   |
| 29 | Yoğurt               | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3NTbcTasVnY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=100">https://www.youtube.com/watch?v=3NTbcTasVnY&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=100</a> |
| 30 | Karadeniz Hazinesi   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QV2spi1LpfU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=102">https://www.youtube.com/watch?v=QV2spi1LpfU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=102</a> |
| 31 | Çilek Reçeli         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B-XwviZREbg&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=107">https://www.youtube.com/watch?v=B-XwviZREbg&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=107</a> |
| 32 | Çoban Köpeği         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zcsp_neGmN4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=115">https://www.youtube.com/watch?v=Zcsp_neGmN4&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=115</a> |
| 33 | Ağaç Doktoru         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e-Jkwt165U8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=123">https://www.youtube.com/watch?v=e-Jkwt165U8&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=123</a> |
| 34 | Pazartesi            | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xo2TDnRyhBs&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=117">https://www.youtube.com/watch?v=xo2TDnRyhBs&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=117</a> |
| 35 | Minişi Gezdiriyorum  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4uEc0D1_baU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=106">https://www.youtube.com/watch?v=4uEc0D1_baU&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=106</a> |
| 36 | Tiyatro              | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JoN1R806O_U&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=95">https://www.youtube.com/watch?v=JoN1R806O_U&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=95</a>   |
| 37 | Küsleri Barıştıralım | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cp3u_eSsd0o&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=90">https://www.youtube.com/watch?v=cp3u_eSsd0o&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=90</a>   |
| 38 | Rüzgar Gülü          | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SHhZ4wK49Og&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=73">https://www.youtube.com/watch?v=SHhZ4wK49Og&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=73</a>   |
| 39 | Zambak               | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nq52UdLo5Pk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=78">https://www.youtube.com/watch?v=nq52UdLo5Pk&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=78</a>   |
| 40 | Kar                  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LQFCvbqfT1E&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=89">https://www.youtube.com/watch?v=LQFCvbqfT1E&amp;list=PLyhMzyW9Hd-1L0KaLtX_TQo-eFYhykKIV&amp;index=89</a>   |

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Çalışmada verilerin toplanmasında TRT çocuk televizyon kanalının videolar bölümünden, Niloya çizgi filminin resmi internet sayfasından ve resmi youtube kanalından yararlanılmıştır. Bölümler amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve tek tek incelenmiştir.

Verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; dokümanların içerdiği mesajı anlam veya dilbilgisi olarak nesnel ve sistematik bir biçimde sınıflandırma, sayısallaştırma, çıkarım yapma yollarıyla gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntem sadece metinler üzerinde kullanılmaz, aynı zamanda resimler, televizyon programları gibi çekim yapımlarının üzerinde de kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizin amacı, benzer verileri bazı kavram ve temalar çevresinde yan yana getirerek, bu kategorilerin dokümanda var olma durumunu belirleyip, bunların okuyucunun anlayacağı bir şekilde yorumlayıp betimlemiş bir resim ortaya çıkarmaktır (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bütün bu durumlar dikkate alınarak içerik analizi türlerinden kategorik analiz yöntemi kullanılmıştır. Kategorik analizin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilmek için gerekli olan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analizde veriler önceden belirlenmiş kategorilere göre gruplandırılmaktadır. Bu çerçevede Niloya adlı çizgi filmin ulaşılan 40 bölümü araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Her bir bölüm araştırma problemleri içerisindeki sorulara cevaplar bulabilmek amacıyla kategorik analize tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin kategorize edilmesinde ise Sedat Veyis Örnek'in (1995) oluşturduğu ve çalışmanın giriş bölümünde de açıklanmış olan 25 maddelik halk bilimi çalışma konuları esas alınmıştır.

Güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve kodlanmıştır. Görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiş ve araştırmanın güvenilirliğine etkisi Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden  $(\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100)$  faydalanılarak hesaplanmıştır. Yapılan inceleme sonucuna göre uyum yüzdesi % 92 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesinin 70 ve üzeri olması oluşturulan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Bulgular**

Bu kısımda yapılan içerik analizi sonucunda, çizgi filmlerde halk bilimi unsurlarının kullanımı: Niloya örneği adlı çalışmamıza ait bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

#### ***Niloya Çizgi Filminin Başlıca Karakterleri***

Bu kısımda Niloya çizgi filmine ait başlıca karakterler tablo ve görsel olarak tanıtılmıştır. Karakterler çizgi filmin resmi internet sayfasından (<http://www.niloya.com/>) alınmıştır. Karakterler hakkındaki bilgilerde internet sayfasındaki verilerden oluşmuştur. Niloya çizgi filmi TRT televizyon kanalında yayınlanan, okul öncesi dönemindeki çocuklara hitap eden yerli yapım tematik bir çizgi filmidir. Niloya çizgi filmine ait başlıca karakterlerin fiziksel ve duygusal özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Niloya çizgi filmindeki başlıca karakterler

| Karakter | Özellik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niloya   | 2009 yılında doğmuştur. Koca gözlü, fındık burunlu, şirin bir görünümü vardır. En yakın arkadaşları Tospik, Mete ve abisi Murat'tır. Nehirde yüzmeyi, keşfetmeyi, öğrenmeyi ve macerayı sevmektedir. Beklemeyi, yanlış anlamayı ve mutsuz olmayı sevmez. Niloya ismini mutluluktan almaktadır. Annesi kızının isminin Nil olmasını babası ise oya olmasını istemiştir. Dedesi her ikisinde istediği olsun der ve adını Niloya koyar. |
| Tospik   | Kendi halinde bir kaplumbağa olan Tospik Niloya'nın en yakın arkadaşlarından biridir. Nehirde yüzmeyi, saklambaç oynamayı ve uyumayı çok seven Tospik, Niloya'nın onu boyamasından ise hiç hoşlanmamaktadır. Kendisini çok seven Niloya gibi bir dosta sahip olduğu için kendisini çok şanslı hissetmektedir.                                                                                                                        |
| Murat    | 2007 yılında doğmuştur. Meraklı bakışlı, koyu saçlı ve Niloya'dan biraz daha uzun bir görünüme sahiptir. Top oynamayı, koşturmayı ve fındık toplamayı çok seven Murat, mızıkçılığı ve topunun ağaca çıkmasını ise sevmemektedir. Niloya'yı çok seven Murat, onun bir şeyleri yanlış anlamasıyla çok eğleniyor.                                                                                                                       |
| Mete     | Koca gözlü sevimli bir görünüme sahip olan Mete Niloya ile aynı yaştadır. Oyuncaklarını dağıtmayı ve kemeçe dinlemeyi çok seven Mete, eşyalarını kaybetmeyi ve aradığını bulamamayı ise hiç sevmez.                                                                                                                                                                                                                                  |
| Dede     | Niloya'nın dedesi 1950 doğumludur. Beyaz sakallı, biraz yaşlı ve ton ton bir görünüme sahiptir. Ailesini, yaylaya gitmeyi ve balık tutmayı çok seven dedemiz çocukların üzülmesinde hiç dayanamaz. Niloya'nın dedesi ayrıca diğer bütün karakterler için bir akıl hocasıdır.                                                                                                                                                         |
| Babanne  | Yaşlı ve şirin bir görünüme sahip olan babanne 1952 doğumludur. Geliniyle yemek yapmayı, ailesini, torunlarını, fındık toplamayı çok seven babanne, sevdiklerinin üzülmesine ise hiç dayanamaz.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Anne     | 1976 doğumlu olan anne uzun boylu, dinç ve güzel bir hanımdır. Ekinleri, yaylayı, çocukları ile vakit geçirmeyi ve temizliği çok seven anne, pasaklılığı ve gürültüyü ise hiç sevmez.                                                                                                                                                                                                                                                |
| Baba     | 1974 doğumlu olan baba oldukça güler yüzlü bir insandır. Tarlayı, denizi ve balıkları çok seven baba, tembelliği ve doğaya saygısızlık yapılmasını ise hiç sevmez. Mutlu bir yuvaya sahip olan baba, kızının ve oğlunun düşlediği güçlü ve iyi bir baba olmak için elinden geleni yapmaktadır.                                                                                                                                       |

**Görsel 1.** Niloya çizgi filmi başlıca karakterler

### ***Köy Kasaba ve Kent Yaşamı***

Niloya çizgi filminde daha çok köy hayatı anlatılmaktadır. Tipik bir Karadeniz Bölgesi köyünde geçen normal bir hayat resmedilmektedir. Ekonomisi, aile ve sosyal hayatı, doğası vb. tüm yönleri ile bu ortaya konmaktadır. Geleneksel bir Karadeniz köyü olan Niloya'nın köyü; yeşillikler içinde doğa ile birleşmiş bir şekilde, evlerin tabiatın bir parçasıymış gibi inşa edildiği, yaşayan insanların doğanın onlara verdikleri ile şükrederek mutlu birer hayat sürdürdükleri bir yerleşim yeridir.

### ***Yerleşim ve Yerleşim Türleri***

Yerleşim, evlerin birbirine çok yakın olmadığı, doğanın yerleşimine göre şekillenmiş evlerden oluşan tipik bir geleneksel Karadeniz köyü formatındadır. Evlerin önünde hayvancılık ve tarımla alakalı barınaklar ve bahçeler bulunmaktadır. Bahçelerin etrafı ise çitlerle çevrelenmiştir. İçinden derelerin aktığı, köyün çok yakınlarında ormanların ve dağların bulunduğu bu köy içinde yaşayan insanların ve diğer bütün canlıların mutlu bir şekilde hayatlarını sürdürdükleri yaşam alanlarıdır.

### ***Barınak-Konut (Halk Mimarisi)***

Konutlar normal bir köyde olduğu gibi müstakil olarak tasarlanmıştır. Konut yapıları ise Karadeniz yöresine özgü şekilde yapılandırılmış, önünde kendi bahçesi, samanlığı, ahır vb. yapılarla donatılmıştır. Evler birbirinden farklı renklerle boyanmış, doğanın renginede genelde uyum sağlamayı başarmıştır. Evlerin yapı malzemesi olarak ağaçların ve taşların kullanıldığı görülmektedir. Evlerin içinde yine yöresel unsurlar kullanılmıştır. Evlerin duvarlarında aile büyüklerinin ve aile üyelerin bulunduğu resim tabloları, yöresel çalgılar (kemençe) mevcutken, evin içlerinde yöreye özgü masa örtüleri, halılar, perdeler, gaz lambaları, kitaplık gibi eşyaların olduğu görülmektedir. Yine evlerin duvarlarında bahçede yetiştirilen ürünlerin kurutulmuş olarak asılı halde durduğunu görmek mümkünken, onların hemen yanında yöresel elekte bulunmaktadır. Evlerin pencerelerinin manzarası genelde gökyüzü ve ağaçlıklara yemyeşil çayırırla resmedilmiştir. Evin yanından geçen nehirde ise Karadeniz Bölgesinde geleneksel olarak yapılan kemerli tarihi bir köprü mevcuttur.

### ***Aydınlanma ve Isınma***

Evlerin çatılarında bacalar ve tüten dumanlar resmedilmiştir. Buradan o yörenin insanların soba ile ısındığı anlaşılmaktadır. Ancak bacaların mutfaktan çıktığı görülmemektedir zira mutfakta yapılan yemeklerin tüplü ocakta pişirildiği incelenen bölümlerden bilinmektedir. Sobalar mutfakta değil evin başka bir bölümünde konumlandırılmışlardır.

Aydınlanmada ise sokaklarda elektrik direklerindeki ampuller, evlerde ise daha küçük boylu ampuller ve elektrik kesintisine karşı geleneksel gaz lambaları bulunmaktadır.

### ***Ekonomi Türleri ve Halk Ekonomisi***

Bölümlerde yöresel halkın ekonomisine oldukça vurgu yapılmaktadır. Özellikle bölgeye uyumlu bir şekilde tarım ve hayvancılıktan bahsedilmektedir. Karadeniz balıkçılığına, fındık bahçelerine, mısır tarlalarına, inekler ve keçilere kadar yöresel ekonomi bölümlerin konuları ile hep iç içedir. Niloya'nın babası ve dedesi balıkçıdır ama aynı zamanda ahırdaki hayvanlar ve arazideki fındık ve sebze gibi tarım ürünleri ile de ilgilenmektedirler. Ayrıca Niloya'nın annesi ve ninesi de ev ekonomisine tarla ve hayvanların bakımındaki yardımları ile destek olmaktadır. Niloya'nın ailesin geleneksel bir köy hayatında olduğu gibi inekleri, keçileri ve tavukları bulunmaktadır. Onlardan süt ve yumurta temin etmektedirler. Örneğin "süt" adlı bölümde Niloya'nın hasta olan abisi için ninesinin inekten geleneksel olarak süt sağması anlatılmaktadır ve yine başka bir bölümde Niloya ve abisi Murat'ta dâhil bütün ailenin fındık bahçesine gidip fındık topladığı görülmektedir. Niloya'nın evindeki herkes, evin ekonomisi için üzerine düşen bütün görevleri yapmaktadırlar.

Bölümlerde buğday unundan ziyade mısır unundan bahsedilmektedir. Yöresel olarak mısır buğdaya göre daha fazla üretilmektedir ve dolayısıyla mısır unu daha fazladır. Hatta "mısır ekmeği" adlı bölümde mısır ununun nasıl yapıldığı Niloya'nın en yakın arkadaşı Mete'nin babasının değirmeninde gösterilmiştir. "Rüzgârgülü" adlı bölümde ise bir yel değirmeninin buğdaylardan un yaptığı

anlatılmıştır. Görüldüğü gibi bölümlerde halkın genelde geleneksel olarak o yörenin ekonomik hayatını nasıl ortaya koyduğu açık bir şekilde anlatılmıştır.

### **Beslenme**

Çizgi filmin genelinde olduğu gibi beslenmede de yöreye özgü besinler ağır basmaktadır. Beslenmede fındık, mısır, mısır ekmeği, balık, süt, yoğurt ve yumurta gibi yörenin geleneksel ve doğal ürünlerinden oldukça bahsedilmektedir. Beslenmede kullanılan ürünler market ve bakkallarda satılan yapay malzemelerden değil genelde içinde bulunan doğada halkın geleneksel yöntemlerle kendi ürettikleri ürünlerdir. Yemekler genelde mutfaktaki masada yenilmektedir. Yemeklerin yanında masada genelde çay bardakları da dolu halde bulunmaktadır. Ekmek olarak genelde mısır ekmeği tüketilmektedir. Yumurta çoğu kahvaltıda haşlanmış ya da tavada yapılmış olarak bulunmaktadır. Bu yumurtalar evin kendi tavuklarının yumurtalarıdır. Normal öğünlerde yapılan yemekler evin bahçesinden toplanan fasulye, domates gibi sebzelerden yapılan yöresel yemekler olmaktadır. Hamur işi yiyeceklerde bazı bölümlerde kullanılmıştır. Örneğin “Neşeli Kurabiyeler” bölümünde Niloya’nın annesi kurabiye yapmış ve evin etrafında oynayan bütün çocuklara dağıtmıştır.

Evin mutfağında normal mutfak eşyaları ve bir yemek masası bulunmaktadır. Sebzeler ve meyveler ayrı bir kilerde değil mutfağın dolaplarında saklanmadır. Mutfağın duvarlarında kurutulmuş sebzeler, elek ve Karadeniz bölgesinin geleneksel çalgısı olan kemençe bulunmaktadır.

### **Ölçme Tartma ve Hesaplama Birimleri**

Niloya çizgi filminde zaman birimleri bir ders programı gibi “pazartesi” adlı bölümde anlatılmıştır. Ayrıca zamanı evlerinde bulunan saatlere bakarak öğrenmektedirler. Ramazanda ise top patlayınca akşam olduğunu, sabah ezanı okununcada sabah olduğunu “sahur” adlı bölümden görmekteyiz.

### **Halk Sanatları ve Zanaatları**

Bölümlerde görüldüğü üzere geleneksel olarak yapılmış olan işlemeli örtüler evlerin içinde masa, viskoz gibi yerlerin üzerlerinde bulunmaktadır. Evde porselenden ve kilden yapılmış mutfak ve süs eşyaları da görülmektedir. Ayrıca özellikle kadın karakterlerin giysilerinde el işçiliği ön plana çıkmaktadır. Başlarına taktıkları tokalarda ve yazmalarda bu daha fazla görülmektedir. Niloya’nın baba ve dedesi ise köyde veya kendi evlerinde çıkan herhangi bir sorunda bir inşaat ustası gibi bütün sorunların üstesinden gelmektedirler.

### **Giyim-Kuşam-Süs**

Çizgi filmde kıyafetler genelde Karadeniz yöresinin geleneksel kıyafetleridir. Gündelik kıyafetlerde özellikle Niloya’nın dedesi ve ninesinde bu geleneksel kıyafetler oldukça kendini belli etmektedir. Tablo 3’te Niloya çizgi filminin karakterlerinin giyim kuşam durumu belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Karakterlerin giyim ve kuşamları

| Karakter | Giyim-Kuşam                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niloya   | Kahverengi saçları ikiye ayrılmış, kurdele ile bağlanmış şekilde; elbisesi askılı, üstünde sarı bir tişört, çiçek desenli, genelde tek ve canlı bir renk; ayakkabısı bağciksız kırmızı renkli.                                                             |
| Murat    | Kahverengi saçları yana taranmış şekilde, üstünde açık mavi gömlek üzerinde kahverengi süveter, altında ise yine açık mavi pantolon ve açık renk ayakkabı.                                                                                                 |
| Mete     | Sarı saçları düz taranmamış bir şekilde, üzerinde açık mavi bir tişört, altında ise kahverengi bir şort ve bağcıklı mavi renkli bir ayakkabı.                                                                                                              |
| Anne     | Geriye taranmış kahverengi ve çok uzun olmayan saçları, saçında çiçekli tokası, üstünde pembe bir gömlek ve onun üzerinde mavi bir yelek, altında mor bir etek ve onun üzerinde sarı renkli desenli bir iş önlüğü, açık renkli bir bağciksız bir ayakkabı. |
| Baba     | Siyah saçları ortaya yakın yana taranmış bir şekilde ve bıyıklı, üzerinde yakalı kırmızı bir tişört, altında açık mavi renkli bir pantolon ve tişörtün üzerinde kemerli bir şekilde, bağciksız mavi bir ayakkabı.                                          |
| Dede     | Başında genelde o yörede hacıların taktığı bere, yüzü beyaz ve sakallı, üstünde açık mavi gömlek ve onun üzerinde mor renkli düğmeli bir yelek, altında açık mavi bir pantolon, açık kahverengi ayakkabılar.                                               |

|      |                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nine | Başında açık mor işlemeli bir yazma, beyaz yüzünde küçük bir gözlük, üstünde açık renkli bir buluz ve onun üzerinde pembe renkli düğmeli bir yelek, altında kare desenli mavi bir etek ve açık kahverengi bağciksiz bir ayakkabı. |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tablo 3'te görüldüğü üzere özellikle aile büyüklerinde daha çok geleneksel kıyafetlerin kullanılmış olduğu görülmektedir. Renkler genelde birbirine benzer şekilde resmedilmiştir. Karakterlerin kıyafetleri genelde bu şekilde olsa da mevsime, yapılan işe ve hava durumuna göre bazen farklı kıyafetler giyildiğinde görülmektedir.



**Görsel 2.** Çizgi filmdeki başlıca karakterlerin giyim ve kuşamları

Çizgi filmde normal günlük kıyafetler yanında bazı bölümlerde geleneksel kıyafetlerinde ara ara giyildiği görülmektedir. Bölümün konusuna göre Karadeniz bölgesinin geleneksel kıyafetlerinde bolca kullanılmaktadır. Tablo 4'te bu kıyafetlere örnekler verilmiştir.

**Tablo 4.** Çizgi filmde giyilen geleneksel ve yöresel kıyafetler

| Sıra | Kıyafet             |
|------|---------------------|
| 1    | Horon Kıyafetleri   |
| 2    | Bayram Kıyafetleri  |
| 3    | Çoban Kıyafetleri   |
| 4    | Dağcı Kıyafetleri   |
| 5    | Tiyatro Kıyafetleri |
| 6    | Sporcu Kıyafetleri  |
| 7    | Denizci Kıyafeti    |
| 8    | Postacı Kıyafetleri |

Geleneksel kıyafetlere baktığımızda daha çok kendi kültürümüze ait olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Niloya'nın aşağıdaki görsellerde görüldüğü gibi giydiği horon ve gemi kaptanı kıyafetleri vb. bunlara örnektir. Karadeniz yöresinin geleneksel kıyafetlerinin yanı sıra yerleşim yerinin köy olmasından kaynaklanan kıyafetlerinde kullanıldığı görülmektedir.



**Görsel 3.** Niloya çizgi filminde kullanılan yerel geleneksel kıyafetlere örnekler

### ***Halk Bilgisi***

Niloya çizgi filminde halk bilgisi genelde halk hekimliği, halk botaniği, halk meteorolojisi gibi alanlarda görülmektedir. Örneğin “Sıcak Bir Çorba” bölümünde Niloya’nın hasta olan annesi için babasının yapmaya çalıştığı çorbanın hastalığa iyi geleceği konusu işlenmiştir. Aynı şekilde “Süt” bölümünde ise Niloya’nın hasta olan abisi için balı sütün gerektiği belirtilmiştir.

Niloya çizgi filmi Karadeniz’de bir köy hayatını işlediği için insanlar, hayvanlar ve bitkilerle iç içedir. Bu sebeple birçok bölümde halk bahçelerdeki sebze ve meyveler, ormanlardaki ağaçlar ve çiçekler gibi bitkilerin her türlü özellikleri işlenmiştir. Bitkilerin yeşermesi, olgunlaşması, sararması, yaprak dökmesi gibi durumlar bazı bölümlerin konusunu oluşturmuştur. Bu bölümlerde özellikle Niloya’nın yaşadığı yörenin kendine has olan bitkileri seçilmiştir.

Niloya çizgi filminde mevsimlerin bitkiler ve yaşam tarzı üzerindeki etkisini gösteren birçok örnekte mevcuttur. Hatta bazı bölüm isimleri bile bizzat böyledir (İlkbahar, Sarı yapraklar, Kar). Bu bölümlerde özellikle halkın meteoroloji ile ilgili bildiği halk bilgisi ortaya konulmaktadır.

### ***Törelere, Adetler, Gelenekler, Görenekler***

Niloya çizgi filmi törelere, adetler, gelenekler ve görenekler bakımından oldukça zengin bir çizgi filmidir. Çizgi filmin genelinde törelere, adetler, gelenek ve görenekler serpiştirilmiş bir vaziyette bulunmaktadır. Tablo 5’te çizgi filmde saptanan törelere, adetler, gelenek ve göreneklere örnekler gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Çizgi filmde geçen töreler, adetler, gelenekler, görenekler

| Sıra | Töreler, Adetler, Gelenekler ve Görenekler             |
|------|--------------------------------------------------------|
| 1    | Evin duvarlarına kurutulmuş sebzeler asmak             |
| 2    | Köyde ortaya çıkan durumlarda imece usulü yardımlaşmak |
| 3    | Bayramlarda el öpmek                                   |
| 4    | Bayramlarda hediyeleşmek                               |
| 5    | Bayramlarda ziyaretler yapmak                          |
| 6    | Büyükleri sevmek ve onlara saygılı olmak               |
| 7    | Sahurda davul çalarak halkı uyandırmak                 |
| 8    | İftar için sofrada top patlamasını beklemek            |
| 9    | Bayram sabahı yeni elbiseler giymek                    |
| 10   | Misafirliğe gitmek, giderken hediyeler götürmek        |
| 11   | Gelen misafire ikramlarda bulunmak                     |
| 12   | Bitkilerden oyuncaklar yapmak                          |
| 13   | Küsleri barıştırmak                                    |
| 14   | Ramazanda sahura kalkıp ezanı beklemek                 |
| 15   | Kardan adam yapmak, kartopu oynamak                    |
| 16   | Köyde çuval yarışı şenliği düzenlemek                  |
| 17   | Kardeşine sahip çıkmak                                 |
| 18   | Büyüklerden hikâye ve masallar dinlemek                |
| 19   | Verilen hediyeler karşılık hediye vermek               |
| 20   | Başkasının eşyasını alırken izin almak                 |
| 21   | Bütün işlerde aile üyelerinin yardımlaşması            |
| 22   | İhtiyacı olanlara yardım etmek                         |
| 23   | Yöresel çalgıları çalmak                               |
| 24   | Hastalar için doğal çözümler bulmak                    |

Tablo 5'ten görüleceği üzere çizgi filmde töreler, adetler, gelenekler ve görenekler yoğun bir şekilde görülmektedir. Bunlar çizgi filmin geneline yayılmış, bütün bölümlerde konuların içine yerleştirilmiştir. Bunların genelde çizgi filmin büyük karakterleri tarafından çocuklara anlatıldığı veya bu karakterlerin direkt olarak hayatın içinde örnek oldukları görülmektedir. Büyüklerinin anlattıkları ya da onlardan örnek aldıkları inançları/davranışları çocukların kendi aralarında da yaşattıkları görülmektedir.

### ***Geçiş Dönemleri***

Çizgi filmde geçiş dönemleri üzerine yoğunlaşma olmamıştır ancak bir bölümde Niloya'nın ailesinin inekleri olan "Benekli"nin doğumu konu edinmiştir. Bu doğum sahnesi ile beraber doğum yaşam gibi kavramlar çocuklara anlatılmakta ve seyirciye aksettirilmektedir.

### ***Bayramlar, Karşılamlar, Uğurlamalar***

Çizgi filmde bayramlar tam anlamıyla Karadeniz ve Türk kültürü ile yoğurularak anlatılmaya çalışılmıştır. Örneğin çocuk karakterlerin bayram öncesi alınan yeni kıyafetleri heyecanla bayram sabahı giymeleri, büyüklerin ellerini öpmeleri ve onlardan hediyeler almaları gibi durumlar işlenmiştir. Ayrıca köydeki çocukların bütün evleri gezerek bayram kutlaması yapması ve şeker toplamasıda hem çizgi filmin geçtiği yörenin hem de Türk kültürünün ayrılmaz parçalarıdır. Karşılamlar heyecanlı ve sevinçli, uğurlamalar ise genelde hüznü bir şekilde verilmiştir.

### ***Kalıp Hareketler, Kalıp Sözler, Sesler***

Çizgi filmde herkes genelde güler yüzlüdür. Bu güler yüzlülüğü en çok Niloya'da görmekteyiz. Niloya ve arkadaşları genelde heyecanlı, meraklı, paylaşımcı, sevimli olarak görülmektedirler. Çizgi filmdeki büyük karakterler ise küçüklere karşı daima sabırlı ve sevgi doludurlar. Çoğu zaman güler yüzlüdürler ve bazen gözleri dolsa bile genelde sevinç gözyaşları olmaktadır.

Kalıplaşmış günlük yaşantılar; hayvanların bakımı, tarımsal faaliyetler, balığa çıkmak, çocuk oyunları vb. gibi geleneksel Karadeniz köy yaşamı ile ilgilidir. Örneğin balığa giderken yağmurluk

giymek, bisiklete binerken kask ve dirseklik takmak gibi yapılan işe göre kalıplaşmış hareketler bulunmaktadır.

### ***Dinsel İnanışlar, İnançlar***

Niloya'nın köyünde bütün köy için bir cami ve bir imam bulunmaktadır. Özellikle ramazan ayının ve bayramların anlatıldığı bölümlerde bu motifler çokça kullanılmışlardır. Bu motiflere ek olarak oruç tutmak, sahura kalkmak, iftar yapmak, sahura kalkmak için davul çalmak vb. gibi İslami motifler çizgi filmde çokça kullanılmıştır. Ayrıca yağın yağmurların ve yemeklerimizi paylaşmanın bereket getireceği gibi inançlarda mevcuttur.

### ***Halk Edebiyatı***

Çizgi filmin birçok bölümünde Halk Edebiyatı unsurları kullanılmıştır. Özellikle “damlaya damlaya göl olur” ve “Masal” gibi bazı bölümlerde ise direkt olarak bölüm isimleri Halk Edebiyatını konu edinmiştir. Halk edebiyatı ürünleri bazen senaryonun akışı içinde örtük bir şekilde verilmekte iken bazende direkt olarak senaryonun konusunu oluşturmuştur. Örneğin “bakarsan bağ bakmazsan dağ olur” adlı bölümde Niloya'nın atasözünü duyup yanlış anlamasını ve doğrusunu öğrenirken yaşadıklarını konu edinmiştir. Tablo 6'da çizgi filmde kullanılan Halk Edebiyatı ürünlerine örnekler verilmiştir.

**Tablo 6.** Çizgi filmde geçen halk edebiyatı ürünlerine örnekler

|            |                                                                                                                                                            |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atasözü    | “davulun sesi uzaktan hoş gelir”<br>“bakarsan bağ bakmazsan dağ olur”<br>“damlaya damlaya göl olur”<br>“iyi olacak hastanın doktor ayağına gelir”          |
| Deyimler   | “ayılıp bayılmak”<br>“numara yapmak”<br>“güle güle kullanmak”<br>“gönül almak”<br>“ilham almak”<br>“canı sıkılmak”<br>“aklına gelmek”<br>“turp gibi olmak” |
| Hikâye     | “nehir kenarında yaşayan küçük kızın hikâyesi”<br>“Karadeniz gemisi”                                                                                       |
| Masal      | “ağaçların içinde yaşayan küçük insanlar”                                                                                                                  |
| Mani       | “ramazan davulcusunun söylediği maniler”                                                                                                                   |
| Efsane     | “rüzgârgülü oyuncağının annesi olduğuna ilişkin efsane”                                                                                                    |
| Halk şiiri | “Murat'ın kendi yazdığı 23 Nisan şiiri”                                                                                                                    |

### ***Halk Tiyatrosu***

Çizgi filmde halk tiyatrosu ile ilgili olarak gölge oyunu, tiyatro ve seyirlik gösteriler kullanılmıştır. “Tiyatro” ve “Karagöz ve Hacivat” bölümleri hem isim hem de konu olarak halk tiyatrosunu ele almışlardır. Tiyatro adlı bölümde Niloya ve arkadaşı Mete kültürümüzün bir halk kahramanı olan Keloğlan ve onun annesini canlandırmışlar ve köylülerde onları izlemişlerdir. Karagöz ve Hacivat bölümünde ise Niloya ve arkadaşı Mete köy çeşmesinin akmama sorununa ilişkin çözümlerini büyüklerin dinlemesini sağlamak için gölge oyununu kullanmışlar ve başarılı olmuşlardır. Niloya ve arkadaşlarının diğer bazı bölümlerde de köylü karşısında performanslar sergiledikleri görülmüştür. Görsel 5'te köy halkının Niloya ve arkadaşı Mete'nin gösterisini izlediğini gösteren bir örnek verilmiştir.



**Görsel 4.** Niloya ve arkadaşlarının yaptığı tiyatro gösterisi

### ***Halk Oyunları***

Halk oyunları olarak daha çok “horon” üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle geleneksel çalgı olan kemençe ile beraber Niloya ve arkadaşlarının geleneksel kıyafetler giyerek horon oynadıkları görülmektedir. Geleneksel oyunların oynandığı bölümlerde yine geleneksel çalgılar olan tulum ve kemençe kullanılmaktadır.

### ***Halk Müziği ve Müzik Araçları***

Niloya çizgi filminde halk müziği ve müzik araçları genelde o yörenin geleneksel ürünleri olmaktadır. Çalgılar yoksa genelde radyolar kullanılmakta ve o yörenin geleneksel müzikleri dinlenmektedir. Karadeniz yöresinin müzik aletleri olan tulum ve kemençe bölümlerde en çok işlenen kültürel unsurlardır. Hatta bir bölümün ismi “kemençe”’dir. Kemençe adlı bölümde mutfakta her zaman asılı duran kemençeyi gören Niloya onu alır ve çalmaya başlar. Çalmayı beceremediği için çıkan sestten herkes rahatsız olur. Ancak Niloya’nın dedesi kemençeyi alarak nasıl çalması gerektiğini gösterir. “Karadeniz Orkestrası” adlı bölümde de Niloya’nın annesinin dinlediği radyo bozulunca, Niloya ve arkadaşları annesi için kemençe, tulum ve davulla bir orkestra oluştururlar.

### ***Çocuk Oyunları, Oyuncakları***

Niloya çizgi filminde çocuklara yönelik olarak geleneksel oyunlardan çokça görmekteyiz. Bu oyunlara arasında hem “paten” gibi modern zaman oyunları hem de “çuval yarışı” gibi eski geleneksel oyunlar bulunmaktadır. Tablo 7’de çizgi filmde geçen oyunlara örnekler verilmiştir.

**Tablo 7:** Çizgi filmde geçen çocuk oyunları

| Sıra | Oyun            |
|------|-----------------|
| 1    | İstop           |
| 2    | Çuval yarışı    |
| 3    | Bisiklet sürmek |
| 4    | Misafircilik    |
| 5    | Misket          |
| 6    | Futbol          |
| 7    | Sek sek         |
| 8    | Kartopu         |
| 9    | Uçurtma uçurmak |
| 10   | Mendil kapmaca  |
| 11   | Yakar top       |
| 12   | Körebe          |
| 13   | Kızakla kaymak  |

Tablo 7’de görüldüğü üzere çocuk oyunları çizgi filmde yoğun bir şekilde işlenmiştir ve bu oyunlar yoğunlukla hem o yöreye özgü geleneksel hem de eski oyunlardır. Oyunlarda genellikle eğlence, yardımlaşma ve ders alma konuları işlenmektedir.

Çocuk oyuncakları olarak futbol topu, oyuncak arabalar, uçurtmalar, rüzgar gülleri vb. gibi oyuncaklar kullanılmıştır. Ayrıca Niloya’nın köyünde yetişen doğanın herhangi bir ürününde çocuk oyunları için kullanıma potansiyeline sahiptir.

### ***Halk Eğlenceleri***

Çizgi filmde halk eğlenceleri daha çok çocuklar ve onların seyirlik gösterileri üzerinden anlatılmıştır. Çoğu zaman Niloya ve Mete’nin iki kişilik gösterileri (gölge oyunu, tiyatro) veya daha fazla çocuğun yaptığı yarışmalar (çuval yarışı-çocuk şenlikleri) köylü tarafından hep beraber izlenilmektedir.

### ***Adlar***

Niloya ve arkadaşlarının isimleri genelde mevcuttur ancak aile üyelerinin ismi çizgi filmde belirtilmemektedir. Anne, baba, dede ve nine gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Niloya’nın arkadaşlarının anne ve babalarının isimleride bölümlerde geçmektedir. Ayrıca Niloya’nın ailesinin sahip olduğu hayvanlarında isimleri vardır (miniş, benekli). Niloya’nın köyüne ait olan okul bazı bölümlerde görülmekte (örneğin Paten bölümünde), okulun tabelasında “Şirintepe ilkokulu” yazmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkiye’nin Karadeniz bölgesinde yaşayan küçük bir kızın ve yakın çevresinin hayatını konu edinen Niloya çizgi filminde bulunduğu yöreye ait Türk kültürünü yansıtan birçok halk bilimi unsuru tespit edilmiştir. Halk bilimi unsurları tespit edilirken kullanılan Sedat Veyis Örnek’in (1995) 25 maddelik halk bilimi çalışma konuları, büyük çoğunlukla çizgi filmde bulunmaktadır. Bir millete ait kültür değerlerinin yaşatılması ve kuşaktan kuşağa aktarılması için kodlarının yinelenmesi ve yeniden üretilmesi gerekmektedir. Teknolojinin son zamanlarda gelişmesiyle beraber büyük kitleleri sinema salonlarına çeken animasyonlar, kültürel mirasın gelecek nesillere iletilmesinde önemli bir rol üstlenmişlerdir (Taş Alicenap, 2015). Bu bağlamda halk bilimi unsurları açısından çok zengin bir yapıya sahip olan Niloya çizgi filminin kültürümüzün gelecek nesillere iletilmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Kültürümüzde “Halil İbrahim Sofrası” olarak adlandırılan eve gelen konukları ağırlama kültürü vardır. Bu kültür sayesinde konuklar ve ihtiyaç sahipleri için hazırlanan yemeklerin sofra bereketini artıracığı düşünülmektedir (Gündüzöz, 2016). Aslan ve Yılar’ın (2019) yaptığı çalışmada bu inanın Rafadan Tayfa çizgi filminde bu kültüre ait geleneklerin yaşatıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla paralel olarak Niloya çizgi filminde özellikle Niloya’nın annesinin birçok bölümde yaptığı lezzetli yemek ve yöresel hamur işi ürünleri evin önünde oynayan bütün çocuklara dağıttığı görülmektedir.

Bayraktar (2014), keloğlan masalları adlı çizgi filmi araştırmış ve sözel kültür ürünlerinin, dijital ortamlara taşınmasıyla beraber kültürümüzün farklı ortamlarda yeniden icra edilmesi ve geleneğimizin güncellenmesi noktasında çizgi filmi başarılı bulmuştur. Niloya çizgi filminde de sözlü kültür unsurları oldukça yer bulmaktadır. Özellikle şiir, hikâye, masal, atasözü, deyim vb. gibi halk edebiyatı ürünleri çizgi filmin birçok bölümünde işlenmiştir. Bu sayede sözlü kültür ürünlerimiz farklı ortamlarda yeniden icra edilme ve gelenekten geleceğe yolculuk etme şansı bulmuşlardır.

Selanik Ay ve Korkmaz (2017) Küçük Hezarfen adlı çizgi filmdeki kültür öğelerini araştırmışlardır. Çizgi filmde sözlü kültür öğeleri, sosyal ortamlar, doğal ve tarihi yerler, gelenekler, kıyafetler, yemekler, mimari yapı, Türk büyükleri, el sanatları, oyunlar, müzik aletleri, kutlamalar ve bayramlar vb. şeklinde kültür unsurlarına rastlanılmıştır. Çetin ve Üzer (2018) ise aynı çizgi filmde bulunan milli kültür unsurlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları yukarıdaki çalışmayla uyumlu olmakla beraber 23 farklı kültür unsuru tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların araştırmamızın sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Niloya çizgi filminde de Sedat Veyis Örnek’in (1995) 25 maddelik halk bilimi çalışma konularının tüm maddelerine örnek kültürel halk bilimi unsurları tespit edilmiştir.

Karakuş (2016) yörüklerin hayatının anlatıldığı Maysa ve Bulut adlı animasyon çizgi filminden 20 bölüm incelemiştir. Çizgi filmde örf, adet, gelenek ve görenekler başlığı altında 30 kültürel unsur tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacıya göre çizgi filmin kültür aktarımı yönünden önemli bir yapım olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda elde edilen sonuçlarda bu araştırma ile benzer sonuçlar içerdiğinden, Niloya çizgi filminde kültür aktarımında önemli bir rolü olduğunu söyleyebiliriz.

Eşitti (2016) çalışmasında Pepee çizgi filminin daha çok yöresel kültürü ve bu kültüre ait değerleri, hayat tarzını seyredenlere aktardığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmamızla uyumlu olduğu görülmektedir. Niloya çizgi filmi, Karadeniz'in tipik bir köyündeki birçok yöresel kültürel unsuru ve o yöreye ait hayat tarzını çocukların anlayacağı seviyede seyirciye aktarmaktadır. Bu sayede kültürün gelecek nesillere aktararak yaşatılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Aslan ve Yılar (2019) çalışmalarında, rafadan tayfa adlı çizgi filminden 42 bölüm incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre birçok halk bilimi unsuru tespit edilmiştir. Ayrıca halk bilimi unsurlarının çocuklara çizgi filmlerle beraber aktarılabilirliği, gelenek ve göreneklerimizden çizgi filmler yoluyla öğretilerliliği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla çalışmamızın sonuçları oldukça örtüşmektedir. Niloya çizgi filminde birçok halk bilimi unsuru, gelenekler, adetler, görenekler, kültürel unsurlar mevcuttur. Bu bakımdan Niloya çizgi filminin kültürümüzün, halk biliminin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve bunların öğretilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda halk bilimi içeren yerli çizgi film yapımlarının çoğalmasıyla beraber araştırmacıların ilgilerinin bu yönde arttığı görülmüştür. Çizgi filmlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların çizgi filmlerdeki halk bilimi unsurlarının varlığı ve bunların gelecek kuşaklara aktarılması üzerine çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Senaryosunda halk bilimi konularının bulunduğu çizgi filmlerin ve bunlarla ilgili bilimsel araştırmaların yapılması ve bunların sayılarının giderek artması geleceğimizin inşası adına hem bilimsel hem kültürel olarak oldukça önemlidir. Bu durum hem kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarılmasında hem de halk biliminin yaşatılmasında önem arz etmektedir.

Niloya çizgi filmi Türk kültürüne ait halk bilimi unsurları açısından oldukça zengin bir yapıdadır. Halk Edebiyatından Halk Mimarisine, Halk İnanışlarından Halk Bilgisine, Halk Ekonomisinden Beslenmeye halk bilimi çalışma konuları büyük oranda çizgi filmde yerini almıştır. Özellikle son yıllarda şehirleşmenin hızlı bir şekilde artması teknolojinin gelişmesiyle beraber unutulmaya yüz tutmuş geleneksel Karadeniz köy hayatı bu çizgi film sayesinde yaşatılmaya çalışılmıştır. Karadeniz köy hayatında aile, ekonomi, mimari, sosyal hayat, eğitim, gelenek ve görenekler, inanışlar, sözlü ve yazılı unsurlar vb. çocukların anlayacağı sade bir şekilde izleyiciye yansıtılmaya çalışılmıştır. Niloya çizgi filminin sosyal paylaşım platformlarında ve televizyon kanallarında milyonlar tarafından izlendiğini ve beğenildiğini göz önünde bulundurulursa, unutulmaya yüz tutmuş halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımı ve yaşatılması adına ne kadar önemli bir rol üstlendiği daha iyi anlaşılacaktır. Sonuç olarak kültürümüzü anlatan çizgi filmlerin çoğalması, teknolojinin ve küreselleşmenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin çok hızlı olduğu günümüzde çok önemlidir. Zira Oğuz'un (2009) dediği gibi; birçok referans kaynağımız unutulabilir, onların yerini kitle kültürünün ortaya çıkardığı örnekler alabilir. Örneğin; Nardaniye Hanım'ın yerini Pamuk Prenses, Köroğlu'nun yerini Robin Hood, Kerem ile Aslı'nın yerini Romeo ve Juliet, Boz Atlı Hızır'ın yerini Noel Baba alacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur;

1. Farklı çizgi filmlerde benzer şekilde incelenerek alandaki çalışmalarla karşılaştırılabilir,
2. Çocuklar için, içinde halk bilimi unsurları bulunan yeni alternatif çizgi film senaryoları hazırlanabilir,
3. Kültürel halk bilimi unsurlarının öğretiminde Niloya çizgi filmi kullanılabilir,
4. Kültürümüzün aktarımında eğitim öğretimde kullanılması amacıyla çizgi filmlerden etkili bir şekilde yararlanmaya ilişkin atölyeler ve hizmet içi eğitimler tasarlanabilir.

### Kaynakça

Aral, A. (2015). Uygulamalı halk bilimi açısından eğitim sürecinde dede korkut. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15 (2) , 123-138.

- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2019). Halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında çizgi filmlerin rolü: rafadan tayfa örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 646-669.
- Bayraktar, Z. (2014). Geleneğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme keloğlan tipi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49(49), 19-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Clark, P. (2007). *Designingn an conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, (32), 125-144.
- Günay, U. (1995). Folklor Nedir? *Ülkü Ocağı Dergisi*, 5(1), 18.
- Gündüzöz, G. (2016). Osmanlı tekke mutfak kültürü ve mecmuâ-ı fevâid. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20 (2), 175-205.
- Fırat, H. (2019). Çizgi filmlerde çocuk gerçekliği: Niloya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (2) , 1007-1033.
- Hacıbektaşoğlu, E. S. (2014). *Kültürel çalışmalar ve çizgi filmlerin çocuk izleyici üzerindeki etkileri araştırmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An Expanded Source book*. Second Edition. London: Sage.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor Dergisi*, 82, 6-12.
- Öktem, F., Sayıl, M. ve Çelenk Özen, S. (2006). *Kodlayıcı eğitim kitapçığı*, Ankara: RTÜK yayını.
- Örnek, S. V. (1995). *Türk halk bilimi*. (1.Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Selanik Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında “küçük hezarfen” çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 37, 10-26.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Üzer, M, Çetin, Ş. (2018). Küçük hezarfen çizgi filminde yer alan millî kültür unsurlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3) , 2049-2079.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yılar, Ö. (2017). *Halk bilimi ve eğitim*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Klinik Uygulaması Öncesi Laboratuvarda Verilen Mesleki Beceri Uygulamaları Eğitiminin Öğrencilerin Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi

Hatice KAHYAOĞLU SÜT<sup>1</sup>, Burcu KÜÇÜKKAYA<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada, Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi laboratuvarda verilen mesleki beceri uygulamaları eğitiminin öğrencilerin kaygı düzeyi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Kesitsel tipteki bu araştırma, Ekim 2018-Mart 2019 tarihleri arasında bir Devlet Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersini alan 3. sınıf n=124 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından literatür incelenerek oluşturulan "Anket Formu" ve "Durumluk Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistik ve Paired T-test kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması 20,8±1,2 olup %81,5'inin cinsiyeti kadındır. Öğrencilerin %79,8'i dersin mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediğini, %48,4'ü dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve %38,7'si dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama endişesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin laboratuvar uygulaması öncesi Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması 42,1±8,8 ve laboratuvar uygulaması sonrası yapılan kliniğe çıkan öğrencilerin Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması 34,1±12,1 olarak bulunmuştur. Dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır (p<0,001). Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi öğrencilerin durumluk kaygı düzeyi orta düzeydedir. Laboratuvar uygulaması sonrası ise kliniğe çıkan öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı olarak azalma görülmektedir. Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersi klinik uygulaması öncesi öğrencilere laboratuvar uygulamasının yaptırılması, öğrencilerin kliniğe ve uygulamalara ilişkin kaygı düzeyini azaltarak, klinik uygulamanın daha etkin olmasını sağlayacaktır.

### Anahtar Kelimeler

Kadın sağlığı ve hastalıkları  
Hemşirelik dersi  
Laboratuvar uygulaması  
Öğrenci  
Kaygı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.02.2020

Kabul Tarihi:31.05.2020

E-Yayın Tarihi:31.08.2020

<sup>1</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, [haticesut@yahoo.com](mailto:haticesut@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0001-8840-6846>

<sup>2</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, [burcukucukkaya1992@gmail.com](mailto:burcukucukkaya1992@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3421-9794>

## Giriş

Günümüzde hızla değişmekte olan bilgi teknolojileri geleneksel eğitimi değiştirmiştir. Öğrenciler her yerde ve her zaman bilgiye kapsamlı erişim sağlamaktadır (Chang, Lai ve Hwang, 2018). Sağlık Profesyonellerinin Bağımsız Global Eğitim Komisyonu; 21. yüzyılda sağlık eğitim kurumlarını, bilgi teknolojileri destekli öğrenmeyi benimseyerek teorik ve klinik eğitimi güçlendirmek için mevcut eğitim ve müfredat tasarımını yeniden düzenlemeye yönlendirmektedir (Frenk ve diğ., 2010). Hemşirelik eğitimcileri de öğrenciyi, eğitimin başlangıcından mezuniyet aşamasına kadar yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemleri konusunda sürekli zorlamaktadırlar (Butt, Kardong-Edgren ve Ellertson, 2018; Irwin ve Coutts, 2015). Bu nedenle hemşirelik eğitiminin teorik kısmının laboratuvar uygulamaları ile desteklenmesi öğrencilerin kliniğe hazırlanmasında önemlidir (Chang, Lai ve Hwang, 2018; Frenk ve diğ., 2010; Fealy ve diğ., 2019).

Hemşirelik eğitiminin amacı, öğrencilere profesyonel klinik yeterlilik sağlamak amacıyla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda optimal düzeyde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak ve güvenli, kaliteli hemşirelik bakımı sunumunu arttırmaktır (Forsberg, Georg, Ziegert ve Fors, 2011; Tseng, Chou, Wang, Ko, Jian ve Weng, 2011). Uygulamaya yönelik bir meslek olarak hemşirelik eğitimi, sadece sınıflarda tartışılan teorik içeriği kapsamaz, aynı zamanda beceri gelişimine ve teorik içeriğin uygulamaya entegre edilmesine olanak sağlamak için yeterli düzeyde klinik uygulamaları da gerektirmektedir. Hemşirelik öğrencileri sınıf ve laboratuvar uygulamalarında öğrendiklerini, klinikte vakalar üzerinde gerçekleştirilebilmektedir (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019). Teorik bilgilerin uygulamaya yetersiz aktarılması sırasında meydana gelen eksiklikler nedeniyle teoriğin uygulama boşluğu ortaya çıkmaktadır (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019). Teorik uygulama boşluğuyla birlikte yaşanan hayal kırıklıkları ve uygulamadaki zorluklar, büyük ölçüde öğrenci hemşireler ve mezun hemşirelerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019; Jamshidi, 2012; Monaghan, 2015). Geniş bir teorik uygulama boşluğu sonrası yaşanan gerçeklik şoku, öğrenci hemşireler arasında uygulamada hata yapma, karar verme, hastaları bütüncül ve fiziksel değerlendirme yetersizliği, stres ve kaygı yaşama oranlarını artırmaktadır. Yaşanan teorik uygulama boşluğu, eğitim sisteminde laboratuvar uygulamalarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Laboratuvar uygulamaları, sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesi için etkili bir pedagojidir ve lisans hemşireliği eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Alexander & et al., 2015). Ulusal Hemşirelik Kurulları Konseyi (NCSBN), hemşirelikte lisans programlarında klinik uygulama sürelerinin kalitesi için mesleki beceri laboratuvar uygulamalarının ve simülasyonların eklenmesini desteklemektedir (Alexander ve diğ., 2015; National Organization of Nurse Practitioner Faculties, 2013; Nye, Campbell, Hebert, Short ve Thomas, 2019).

Mesleki beceri laboratuvar uygulaması sonrası çıkılan klinik eğitim, öğrencinin hastane, aile sağlığı merkezleri gibi gerçek ortamlarda hemşirelik klinik becerilerini uygulayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Mesleki beceri laboratuvar uygulamalarında sağlanan deneyimler, teorik bilginin uygulamaya aktarılmasının yanında öğrencinin psikomotor gelişimini arttırmakta ve mesleki sosyalizasyonunu sağlamaktadır (Şendir ve Acaroğlu, 2008). Klinik uygulama esnasında gerçek vakalar ile karşılaşan öğrenciler çeşitli aşamalarda, kaygı ve stres yaratan çok sayıda durumla baş etmek zorunda kalır. Kaygı ve stres, hemşirelik eğitimi boyunca öğrencinin akademik başarısını ve mesleki uyumunu etkileyen faktörler arasındadır (Kartal ve Yazıcı, 2017; Karaca, Yıldırım, Ankaralı, Açıkgöz ve Akkuş, 2015).

Klinik uygulamalarda öğrenciler; hasta bireyin bakımı, yetersiz rehber eğitmen yeterince desteği, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu ve klinik sağlık çalışanları ile ilişkiler sonucunda kaygı ve stres yaşamaktadır (Salifu, Gross, Salifu ve Ninnoni, 2019; Prymachuk ve Richards, 2007; Lo, 2002; Levett-Jones, Lathlean, Higgins ve McMillan, 2009). Hemşirelik öğrencilerinin, eğitimleri boyunca uzun süreli ve kontrol edilemeyen stres yaşamalarının hem profesyonel kimlik gelişimleri hem de sağlıkları üzerinde olumsuz risk oluşturduğu ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar sonucunda belirlenmiştir (Seyedfatemi, Tafreshi ve Hagani, 2007; Özkan ve Yılmaz, 2010; Edwards, Burnard, Bennett ve Hebden, 2010).

Kaygı düzeyi yüksekliğinin, öğrencinin klinik uygulama becerisi ve klinik performansını etkilediği düşünülmektedir (Bayar, Çadır ve Bayar, 2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik

uygulamalarda, yaşam döngüsünde birçok biyolojik, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik değişim yaşayan kadına yönelik hemşirelik yaklaşımında klinik uygulama deneyimlerini kullanarak kaygı düzeylerini kontrol edebilmesi önemlidir. Hemşirelik öğrencilerinin eğitimleri sürecinin bir parçası olan Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği (KSH) dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamalarının, öğrencilerin kadın hastalıkları ve doğum alanında klinik uygulamaya çıkmadan önce kaygı düzeylerini azaltıcı yönde olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, KSH Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi laboratuvarda verilen mesleki beceri uygulamaları eğitiminin öğrencilerin kaygı düzeyi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. KSH Hemşireliği Dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi öncesi öğrencilerin kaygı düzeyi nedir?
2. KSH Hemşireliği Dersinin mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi sonrası öğrencilerin kaygı düzeyi nedir?
3. KSH Hemşireliği Dersi klinik uygulaması öncesi verilen mesleki beceri laboratuvar uygulamaları eğitimi öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmakta mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada, kesitsel tipte olup bir Devlet Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 3. sınıf öğrencileri üzerinde Ekim 2018-Mart 2019 tarihleri arasında yürütülmüştür.

#### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Hemşirelik Bölümü'nde eğitim alan 3. sınıf öğrencilerinin tümü (n=134) oluşturmuştur. Çalışma grubunun sayısı hesaplanmadan, araştırmaya katılmaya gönüllü n=124 öğrenci araştırmaya dahil edilmiş olup, evrenin %92,5'ine ulaşılmıştır.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Anket Formu” ve “Durumluk Kaygı Envanteri” kullanılmıştır.

**Anket Formu:** Araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuş olup, hemşirelik öğrencilerinin kişisel özelliklerini içeren 6 soru ve KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duygu ve düşüncelerinin içeren 5 soru olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır (Nye, Campbell, Hebert, Short & Thomas, 2019; Kartal & Yazıcı, 2017).

**Durumluk Kaygı Envanteri:** 1964 yılında Spielberger ve ark., durumluk kaygı seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ve kısa ifadelerden oluşan kişinin kendini kaygı durumu açısından değerlendirmesine olanak sağlayan envanterdir. 1998 yılında ise Öner ve Le Compte tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Durumluk Kaygı Ölçeği, kişinin o anda hissettiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır ve dörtlü likert tiptedir ((1) Hiç, (2) Biraz, (3) Çok ve (4) Tamamıyla) uygulanmaktadır. Ölçeklerde hem düz hem de tersine olmak üzere iki türlü ifade bulunmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde, 10 soru (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler) tersine dönmüş ifadelerdir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde değişmeyen değer 50'dir. Ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında değişir. Yüksek puan yüksek kaygı seviyesini, düşük puan düşük kaygı seviyesini belirtmektedir. Puanlar yüzdelik sırasına göre yorumlanırken de aynı durum geçerlidir. Yani düşük yüzdelik sıra (1, 5, 10) kaygının az olduğunu göstermektedir (Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970; Öner ve Le Compte, 1998).

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplanmasına başlanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş olup, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin anket formunu doldurmaları yaklaşık 10 dk sürmüştür. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler (ortalama (ort.)  $\pm$  standart sapma (SS) ile kategorik sonuçları ise sayı (n) ve yüzde (%) ve Paired T-test kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için istatistik paket programı Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc.; Chicago, IL, ABD) 23,0 kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

**Araştırmanın Etik Yönü**

Araştırmanın etik uygunluğu için çalışmanın yürütüleceği üniversitenin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik onay (2018/358) ve verilerin toplanması için aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan yazılı izin ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onam alınmıştır.

**Bulgular**

Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması  $20,8 \pm 1,2$ , %81,5'inin kadın, %69,4'ünün Anadolu Lisesi mezunu, %66,1'inin geliri giderine eşit, %73,4'ünün annesinin eğitim durumu ilköğretim ve altı, %55,6'sının babasının eğitim durumu ilköğretim ve altı olduğu bulunmuştur.

**Tablo 1.** Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri

| Değişkenler        |                      | Ort±SS         |                 |
|--------------------|----------------------|----------------|-----------------|
| Yaş                |                      | 20,8±1,2       |                 |
|                    |                      | Frekans<br>(f) | Yüzdelik<br>(%) |
| Cinsiyet           | Kadın                | 101            | 81,5            |
|                    | Erkek                | 23             | 18,5            |
| Mezun Olunan Lise  | Düz Lise             | 15             | 12,1            |
|                    | Anadolu Lisesi       | 86             | 69,4            |
|                    | Meslek Lisesi        | 6              | 4,8             |
|                    | Diğer                | 17             | 13,7            |
| Gelir Düzeyi       | Gelir giderden az    | 25             | 20,2            |
|                    | Gelir gidere eşit    | 82             | 66,1            |
|                    | Gelir giderden fazla | 17             | 13,7            |
| Anne Eğitim Durumu | İlköğretim ve altı   | 91             | 73,4            |
|                    | Lise ve üstü         | 33             | 26,6            |
| Baba Eğitim Durumu | İlköğretim ve altı   | 69             | 55,6            |
|                    | Lise ve üstü         | 55             | 44,4            |
| Toplam             |                      | 124            | 100,0           |

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duygu ve düşünceleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin laboratuvar uygulaması öncesi duygu ve düşüncelerini sorguladığımızda; öğrencilerin %79,8'inin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediği, %91,9'unun KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması için teorik bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü, %72,6'sının KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiği beceri bulunmadığı, %48,4'ünün KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve %38,7'sinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama endişesi olduğunu ifade ettiği bulunmuştur.

**Tablo 2.** Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması ile ilgili duygu ve düşünceleri

| Değişkenler                                                                                                           |                                              | Frekans<br>(f) | Yüzdelik<br>(%) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------|-----------------|
| KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendinizi hazır hissediyor musunuz?                     | Evet                                         | 25             | 20,2            |
|                                                                                                                       | Hayır                                        | 99             | 79,8            |
| KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması için teorik bilginiz yeterli mi?                          | Evet                                         | 10             | 8,1             |
|                                                                                                                       | Hayır                                        | 114            | 91,9            |
| KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiğiniz beceri bulunmakta mıdır? | Evet                                         | 34             | 27,4            |
|                                                                                                                       | Hayır                                        | 90             | 72,6            |
| KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ne hissediyorsunuz?                                | Heyecan                                      | 60             | 48,4            |
|                                                                                                                       | Mutlu                                        | 11             | 8,9             |
|                                                                                                                       | Stres                                        | 34             | 27,4            |
|                                                                                                                       | Kaygı                                        | 10             | 8,1             |
|                                                                                                                       | Korku                                        | 3              | 2,4             |
|                                                                                                                       | Diğer                                        | 6              | 4,8             |
| KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun sizce nedeni nedir?*           | Hastaya zarar verme korkusu                  | 37             | 29,8            |
|                                                                                                                       | Hekim ve hemşirelerin tutumu                 | 48             | 38,7            |
|                                                                                                                       | Hastane prosedürlerinde yanlış yapma korkusu | 17             | 13,7            |
|                                                                                                                       | Teorik bilgiyi uygulayamama endişesi         | 51             | 41,1            |
|                                                                                                                       | Hastaya yanlış bilgi verme korkusu           | 32             | 25,8            |
|                                                                                                                       | Öğrenci hemşireye güven duymama              | 28             | 22,6            |
|                                                                                                                       | Hata yapma endişesi                          | 42             | 33,9            |
|                                                                                                                       | Diğer                                        | 4              | 3,2             |
| Toplam                                                                                                                |                                              | 124            | 100,0           |

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması  $42,1 \pm 8,8$  ve laboratuvar uygulaması sonrası kliniğe çıkan öğrencilerin Durumluk Kaygı Ölçeği puan ortalaması  $34,1 \pm 12,1$  olarak bulunmuştur. Dersin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $p < 0,001$ ).

**Tablo 3.** Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi ve sonrası Durumluk Kaygı Ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması

| Değişkenler           | Mesleki Beceri<br>Laboratuvar Uygulaması<br>Öncesi<br>Ort±SS | Mesleki Beceri<br>Laboratuvar Uygulaması<br>Sonrası<br>Ort±SS | p                  |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------|
|                       |                                                              |                                                               |                    |
| Durumluk Kaygı Ölçeği | 42.1±8.8                                                     | 34.1±12.1                                                     | <0.001<br>t=5.870* |

\*Paired T-test

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenci hemşirelerin mezun olmadan önce farklı klinik alanlarda, birbirine benzerlik gösteren beceri uygulamaları olduğu kadar, birbirinden farklılık gösteren temel hemşirelik becerilerini de uygulamaları gerekmektedir. Hemşirelik eğitim programına göre öğrencilerin 2. veya 3. sınıfta öğrendikleri temel hemşirelik becerilerinin uygulaması büyük oranda kaygı yaratmaktadır. Bu aşamaya kadar, hemşirelik öğrencileri sınıf ortamında sadece rol yaparak veya mesleki beceri laboratuvar uygulamaları gibi öğretim tekniklerini kullanarak hemşirelik becerileri ve yeterliliklerini deneyimlemektedirler (Sun, Long, Tseng, Huang, You ve Chiang, 2016; Arabacı, Korhan, Tokem ve Torun, 2015). Gerçek klinik alana çıkmadan önce öğrencilerin alana özgü hemşirelik uygulamaları ve bakımını tecrübe edebilmesi amacıyla yürütülen mesleki beceri laboratuvar uygulamaları yaşanan kaygıyı azaltıcı yönde etkili olabilmektedir.

Çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin çoğunun KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulamasına kendini hazır hissetmediği, büyük çoğunluğunun laboratuvar uygulaması için teorik bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü, çoğunun laboratuvar uygulamasında uygulamaktan endişelendiği beceri bulunmadığı, yarıya yakınının laboratuvar uygulaması öncesi heyecanlı olduğu ve laboratuvar uygulaması öncesi hissedilen duygunun nedeninin teorik bilgiyi uygulayamama kaygısı olduğunu ifade ettiği bulunmuştur (Tablo 2). Arabacı ve ark.'nın (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlasının klinik uygulama öncesi heyecan hissettiği ve duygularının yeni şeyler öğreniyor olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin klinik uygulama öncesi kendilerini heyecanlı veya kaygılı hissettiği söylenebilir.

Hemşirelik öğrencilerinin KSH Hemşireliği Dersi mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi orta düzeyde, sonrasında ise anlamlı derecede azalan düzeyde kaygı yaşadığı saptanmıştır. Klinik uygulama öncesi öğrencilere verilen mesleki beceri laboratuvar eğitiminin kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (Tablo 3). Smith ve ark.'nın (2019) klinik simülasyonda aktif ve pasif rol gruplarının kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada, mesleki beceri laboratuvarı kullanan uygulama grubunun beceri öncesi ve sonrası kaygı düzeyinin hafif olduğu, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde daha da azaldığı bulunmuştur. Sun ve ark.'nın (2016) lisans hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik uygulamaları sırasında yaşadıkları kaygı deneyimlerini inceledikleri çalışmada, tüm öğrencilerin temel hemşirelik becerileri uygulamasını tamamladıktan sonra hissettikleri kaygı düzeyinin azaldığı belirtilmiştir. Khalaila'nın (2014) öğrencilerin ilk klinik uygulamalarındaki sonuçlarını simülasyon uygulamasıyla birlikte değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyi hafif olup, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde beceri öncesine göre azalmanın anlamlı olduğu saptanmıştır. Kiraz ve ark.'nın (2019) yaptıkları çalışmada, maket üzerinde eğitim verilen öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesinde, beceri öncesi ve sonrası kaygı düzeyi hafif olup, beceri sonrasında yaşanan kaygı düzeyinde beceri öncesine göre azalmanın anlamlı olduğu saptanmıştır. Çelik ve Eşer'in (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin klinik uygulama öncesi orta ve sonrası hafif düzeyde kaygı yaşadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre beceri uygulamasının öncesine göre sonrasında kaygı düzeyinin azaldığı görülmektedir. Ancak literatürde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Mert ve Terzioğlu (2015) yaptıkları çalışmada, mesleki beceri laboratuvarını kullanan öğrencilerin postpartum kanamanın yönetimini deneyimlemeden önce, beceri öncesine göre sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşandığı saptanmıştır. Karagözlü ve ark.'nın (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesi hafif ve sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Arabacı ve ark.'nın (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk klinik uygulama öncesine göre sonrasında artan şekilde orta düzeyde kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda kaygı düzeyinin azaldığı, bazı çalışmalarda ise arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin ve yapılan uygulamanın kaygı düzeyi değişiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarımız gösteriyor ki; KSH Hemşireliği dersi alan hemşirelik öğrencilerinin mesleki beceri laboratuvar uygulaması öncesi orta düzeyde, sonrasında ise anlamlı şekilde azalan düzeyde kaygı yaşadığı; klinik uygulama öncesi öğrencilere verilen mesleki beceri laboratuvar eğitiminin kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda; KSH Hemşireliği dersinin klinik uygulaması öncesi öğrencilere mesleki beceri laboratuvar uygulamasının yaptırılması, öğrencinin kendini yeterli düzeyde hissedinceye ve yaşadığı kaygı düzeyi azalınca kadar uygulamayı tekrarlama olanağının sağlanması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Alexander, M., Durham, C. F., Hooper, J. I., Jeffries, P. R., Goldman, N., & et al. (2015). NCSBN simulation guidelines for prelicensure nursing programs. *Journal of Nursing Regulation*, 6(3), 39-42.
- Arabacı, L. B., Korhan, E. A., Tokem, Y. ve Torun, R. (2015). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin ilk klinik deneyim öncesi-sırası ve sonrası anksiyete ve stres düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Bayar, K., Çadır, G. ve Bayar, B. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaya yönelik düşünce ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 37-42.
- Butt, A. L., Kardong-Edgren, S., & Ellertson, A. (2018). Using game-based virtual reality with haptics for skill acquisition. *Clinical Simulation in Nursing*, 16, 25-32.
- Chang, C. Y., Lai, C. L., & Hwang G. J. (2018). Trends and research issues of mobile learning studies in nursing education: a review of academic publications from 1971 to 2016. *Computers & Education*, 116, 28-48.
- Çelik, G. G. ve Eşer, İ. (2017). Dokunmanın intravenöz kateterizasyon beceri eğitimi sırasında hemşirelik öğrencilerinin anksiyetesine ve uygulama becerisine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1820-1830.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30, 78-84.
- Fealy, S., Jones, D., Hutton, A., Graham, K., McNeill, L., Sweet, L., & Hazelton, M. (2019). The integration of immersive virtual reality in tertiary nursing and midwifery education: A scoping review. *Nurse Education Today*, 79, 14-19.
- Forsberg, E., Georg, C., Ziegert, K., & Fors, U. (2011). Virtual patients for assessment of clinical reasoning in nursing: A pilot study. *Nursing Education Today*, 31, 757-762. doi:10.1016/j.nedt.2010.11.015
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Kelley, P., & et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Irwin, P. & Coutts, R. (2015). A systematic review of the experience of using second life in the education of undergraduate nurses. *Journal of Nursing Education*, 54(10), 572-577.
- Jamshidi, L. (2012). The challenges of clinical teaching in nursing skills and lifelong learning from the standpoint of nursing students and educators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3335-3338.
- Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2015). Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle başetme davranışları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 15-25.
- Karagözoğlu, Ş., Özden, D., Türk, G., ve Yıldız, F. T. (2014). Anxiety, stress levels experienced by nursing students studying in the classical and integrated curriculum in their first clinical practice and some affecting factors. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 266-274.
- Kartal, Y. A. ve Yazıcı, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim başlangıcı ve sonunda anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 190-195.
- Khalaila, R. (2014). Simulation in nursing education: an evaluation of students' outcomes at their first clinical practice combined with simulations. *Nurse Education Today*, 34(2), 252-258.
- Kiraz, E. D. E., Türk, G., Denat, Y., Bulut, S., Şahbaz, M., Tuğrul, E., ve Gerçek, E. (2019). Beceri eğitiminde simülasyon kullanımının öğrencilerin anksiyete, öğrenme tutumları ve beceri düzeylerine etkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1), 17-22.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 316-324.
- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 119-126.
- Mert, M. (2015). Postpartum kanamanın yönetiminde hemşirelik öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde farklı simülasyon yöntemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Programı. Ankara.
- Monaghan, T. (2015). A critical analysis of the literature and theoretical perspectives on theory-practice gap amongst newly qualified nurses within the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 35, 1-7.
- National Organization of Nurse Practitioner Faculties. (2013). NP education today, NP education tomorrow. Executive summary. Retrieved from [http://c.ymcdn.com/sites/nonpf.siteym.com/resource/resmgr/Docs/Executive\\_SummaryNov2013.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/nonpf.siteym.com/resource/resmgr/Docs/Executive_SummaryNov2013.pdf)

- Nye, C., Campbell, S. H., Hebert, S. H., Short, C., & Thomas, M. (2019). Simulation in advanced practice nursing programs: A north-american survey. *Clinical Simulation in Nursing*, 26(C), 3-10.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı. 1. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite ortamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5, 153-170.
- Prymachuk, S. & Richards, D. A. (2007). Predicting stress in pre-registration nursing students. *British Journal of Health Psychology*, 12, 125-144.
- Salifu, D. A., Gross, J., Salifu, M. A., & Ninnoni, J. P. (2019). Experiences and perceptions of the theory-practice gap in nursing in a resource-constrained setting: A qualitative description study. *Nursing Open*, 6(1), 72-83.
- Seyedfatemi, N., Tafreshi, M., & Hagani, H. (2007). Experienced stressors and coping strategies among Iranian nursing students. *BMC Nursing*, 6, 11.
- Smith, T. S., Hogewood, C., Etheridge, S., Britt, S., & Vance, D. E. (2019). Anxiety of Active and Passive Role Groups in Clinical Simulation: A Pilot Study. *Nursing Education Perspectives*, 40(1), 46-47.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for Stait-Trait Anxiety Inventory. California: Consulting Psychologist Press.
- Sun, F. K., Long, A., Tseng, Y. S., Huang, H. M., You, J. H., & Chiang, C. Y. (2016). Undergraduate student nurses' lived experiences of anxiety during their first clinical practicum: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 37, 21-26.
- Şendir, M. & Acaroğlu, R. (2008). Reliability and validity of turkish version of clinical stress questionnaire. *Nurse Education Today*, 28(6), 737-43.
- Tseng, H. C., Chou, F. H., Wang, H. H., Ko, H. K., Jian, S. Y., & Weng, W. C. (2011). The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 41-46.



## Öğretmen Adaylarının Anlatma Becerilerine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Aliye Nur ERCAN GÜVEN<sup>1</sup>

### Öz

Anlatma becerileri; bireyin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullanılan konuşma ve yazmadır. Branşı ne olursa olsun her öğretmenin konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü bilgi aktarımı, beceri kazandırımı gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarıları düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Bu çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve bu düzeyleri belirlenen değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada analiz edilen veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında son haftasında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; Kinay ve Özkan’ın (2014) *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ile Karakaya ve Ülper’in (2011) *Yazma Kaygısı Ölçeği*’dir. Veriler, SPSS 25.0 yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmada, İlişkisiz Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu yönündedir. Çalışma sonucunda; cinsiyetin, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda ve yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen olmayı isteme durumunun ve bir yılda okunan ortalama kitap sayısının konuşma kaygısının toplam puanı ile bazı alt boyutlarda farklılaşmaya neden olurken yazma kaygısını etkilemediği anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygısı üzerinde; yazma alışkanlıkları, ortaokulda ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığının ise yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yapılan analizler, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen adayları  
Anlatma becerileri  
Konuşma kaygısı  
Yazma kaygısı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.04.2020

Kabul Tarihi:13.05.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [anercan@ogu.edu.tr](mailto:anercan@ogu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3646-0231>

## Giriş

İnsanoğlunun temel anlaşma ve iletişim aracı olan dil, dört temel beceri alanından oluşmaktadır. Bu alanlar öğrenim sırasına göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Beceri alanları; anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana grupta da toplanabilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme olup bireyin bir olay, durum, kavram vb. hakkında bilgi edinip çeşitli zihinsel süreçlerle bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması olarak açıklanabilir. Anlatma becerileri ise, kişinin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullandığı konuşma ve yazma becerileridir.

Konuşma yoluyla düşünceler, duygular sesler aracılığıyla karşısındakine iletilir ancak konuşma, sadece bir seslendirme işlemi olarak görülmemelidir. Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle sonlanan bir süreçtir (Güneş, 2016). Birey ve toplum hayatında önemli bir yeri olan konuşma, eğitim ve iş hayatındaki başarıyı belirleyen etmenlerden de biridir (Temizkan, 2016). Nitelikli konuşmacı; planlı, konuşacağı konuya hâkim, dinleyiciyi tanıyan, gözlem yapan, süreyi etkili ve verimli kullanan, heyecanını kontrol eden, sesinin sınırlarını bilen, Türkçeye hâkim, eleştirilere açık, beden dilini kullanan, üslubu doğru, sağlam bir karaktere ve kişiliğe sahip ve görgü kurallarına dikkat eden kişidir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2018, s. 106-111). Katrancı ve Melanlıoğlu (2013), öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında konuşma becerisinde yetkin duruma gelmelerinin sağlanmasının ilerleyen yıllarda örgün eğitim kurumlarında verecekleri eğitimin niteliğini etkileyeceğini belirtirler.

Anlatma becerilerinin diğeri olan yazma da özellikle eğitim öğretim hayatının vazgeçilmezi olan bir beceri alanıdır. Yazma becerisi, diğer beceri alanlarına nazaran daha geç kazanılan ve onlara nispeten daha zor bir beceridir. Güneş (2016) yazmayı, zihnimizde yer alan düşünceleri, duyguları vb. belirli kurallara uygun şekilde çeşitli semboller kullanarak aktarma eylemi olarak tanımlar.

Bireye üzüntü, endişe ve gerginlik gibi duygular veren kaygı, gerek günlük hayatı gerekse eğitim ve iş hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir histir. Dil becerilerine karşı duyulan yüksek düzeyde kaygı da kişinin anlama, anlatma ve paylaşma durumlarına zarar verebilecek bir durumdur. Breakey (2005), büyüklüğü ne olursa olsun, bir topluluk karşısında konuşmanın genellikle çoğu kişinin sevmediği ve kaçındığı bir eylem olduğunu dile getirir. Bir öğretmenin dersini kaygılı bir konuşma ile sürdürmesinin ise, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, öğretmenin onlara yanlış örnek olmasına ve ders süresinin verimsiz geçmesine neden olacağı düşünülebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Yazmaya karşı duyulan kaygı ise, genellikle yazılan ürünlere ve yazma esnasındaki tutum ve davranışlara yansır (Daly ve Wilson, 1983). Ayrıca “konuşma ve yazma kaygısı, öğrenme süreçlerinin niteliğini düşüren, bireye engel teşkil eden duygu durumları” (Barutcu, 2020, s. 86-87) oluşturabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rol modelleri olduklarından nasıl ve ne şekilde konuştukları ya da yazdıkları öğrencileri için önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere iyi ve doğru olanı tavsiye etmenin yanı sıra göstererek de söylediklerini desteklemelidirler. Ayrıca Bodie’nin (2010) de belirttiği gibi, eğitimcilerin öğrencilerinin konuşma korkularını aşmada onlara yardımcı olma yükümlülükleri de bulunmaktadır. Bu durumun yazma korkusunu yenmede de gerekli olduğu düşünülebilir.

Branşı ne olursa olsun her öğretmenin anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü öğrencilerine bilgi aktarımları, kazanım edindirmeleri, beceri kazandırmaları gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarı düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da kendilerini bahsi geçen alanlarda geliştirmeleri bu bağlamda önem arz eder.

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazın tarandığında, araştırmacıların genellikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını ele alan çalışmalar (Baki ve Kahveci, 2017; Baki ve Karakuş, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sadece sınıf öğretmeni adaylarının (Deringöl, 2018; Tolun, 2019) ya da sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Durmuş ve Baş, 2016) konuşma kaygılarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bunların yanı sıra uygulamasını iki farklı ana bilim dalıyla yapan araştırmalar (Gömleksiz ve Koç-Deniz, 2019; Temiz, 2013) da bulunur. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik alanyazında tespit edilebilen, ikiden fazla ana bilim dalından veri

toplanan çalışmalar ise sınırlı sayıda olup bunların üç tanesi tarama (Özkan ve Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015), biri de deneysel yöntemli (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) araştırmalardır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarına ilişkin alanyazın taraması sonucunda da yapılan çalışmalar genellikle Türkçe öğretmeni adaylarıyla (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Ürün-Karahan, 2017), sınıf öğretmeni adaylarıyla (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ya da iki grubun bir arada ele alınmasıyla (Kalaycı ve Erdoğan, 2017) gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Üç farklı ana bilim dalıyla uygulama yapıldığı tespit edilen tek çalışma ise, Karakaya ve Ülper'e (2011) ait olup Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının da yer aldığı bir araştırmadır. Bahsi geçen çalışmada, yazma kaygısının incelenmesinin yanı sıra aynı zamanda bu araştırmada da kullanılan ölçek geliştirilmiştir.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerisindeki kaygı düzeylerinin sınırlı sayıda ve özellikle Türkçe eğitimi ana bilim dalına uygulandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar yalnızca konuşma ya da yalnızca yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini belirleyip bazı değişkenler açısından incelemeler yapmışlardır. Oysaki konuşma ve yazma, birbirine paralel nitelikli olup anlatma becerileri olarak bir arada düşünüldüğünde; birine karşı duyulan kaygı diğeri ile de ilişkili olabilir.

Bu bağlamda çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve bu düzeylerin belirlenen değişkenler açısından durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları; cinsiyetlerine, ana bilim dallarına, öğretmen olmayı isteme durumlarına ve bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları; diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları; yazma alışkanlıklarına, ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu çalışma, betimsel araştırma niteliğinde olup tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karakaya (2014), tarama araştırmalarının sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanıldığını, araştırmacıların tarama araştırmaları ile var olan bir durumu ayrıntısıyla betimlediklerini belirtir.

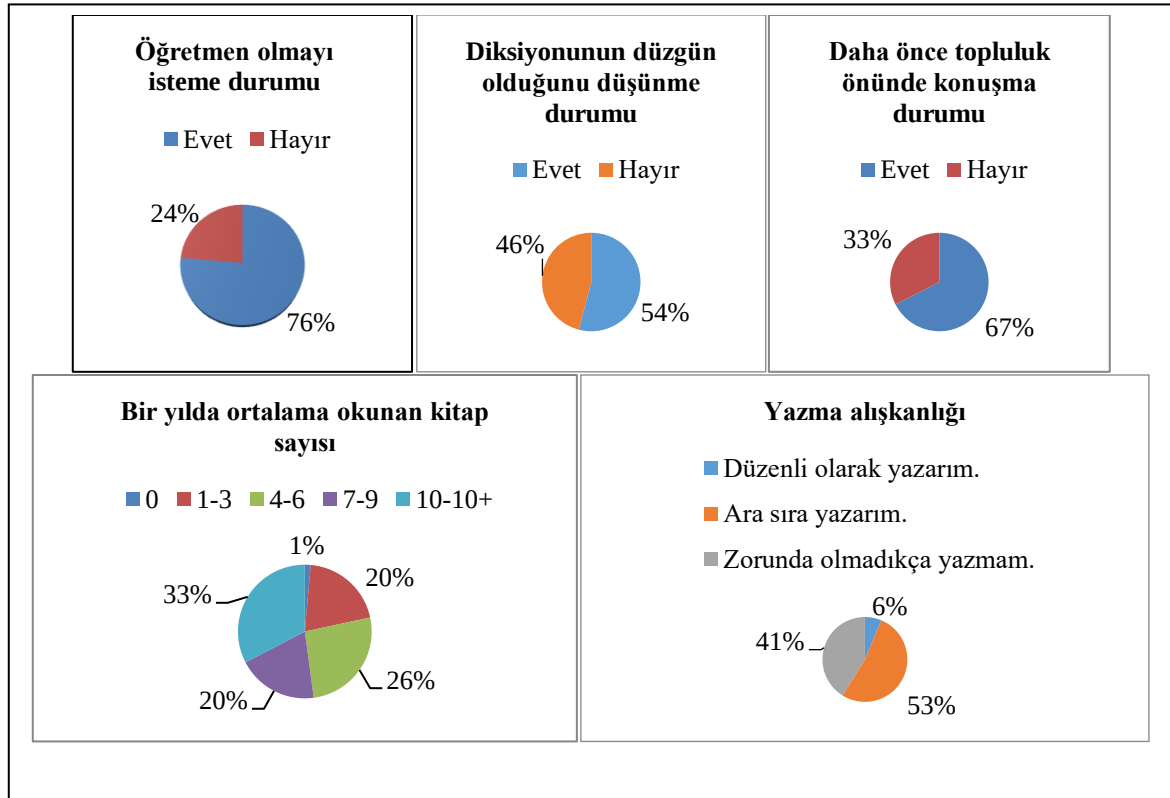
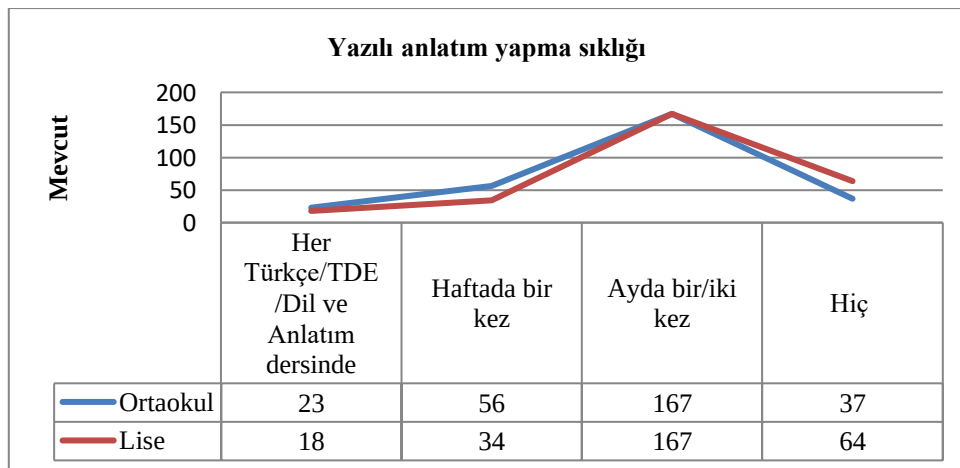
### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinden farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışma için örneklem grubu seçiminde kolay ulaşılabilen örnekleme tercih edilmiştir. Bahsi geçen türdeki örnekleme; "yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılır" (Erkuş, 2019, s.145). Araştırmanın örneklemini; Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören ve bir dönem boyunca Türk Dili I dersini aynı öğretim elemanından almış öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini olan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1, Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının cinsiyet ve ana bilim dallarına göre dağılımı

|                              | Kız | Erkek | Toplam |
|------------------------------|-----|-------|--------|
| Fen Bilgisi Öğretmenliği     | 46  | 8     | 54     |
| İngilizce Öğretmenliği       | 33  | 19    | 52     |
| Matematik Öğretmenliği       | 33  | 16    | 49     |
| Okul Öncesi Öğretmenliği     | 21  | 10    | 31     |
| Özel Eğitim Öğretmenliği     | 35  | 35    | 70     |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 14  | 13    | 27     |
| Toplam                       | 182 | 101   | 283    |

**Şekil 1.** Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı**Şekil 2.** Öğretmen adaylarının ortaokul ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığı

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra geçerlik ve güvenirliği belirlenmiş iki farklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere dair bilgiler şu şekildedir:

Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği*, 3 boyuttan oluşan ve 40 madde içeren bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; *fizyolojik belirtiler* (11 madde), *beceri ile ilgili kaygı* (6 madde) ve *psikolojik durum* (23 madde) şeklindedir. Bu üç alt boyut, toplam varyansın %42.34'nü açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .444 ile .716 arasında bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2= 1925.70$ ,  $N=336$ ,  $sd= 737$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri araştırmacılar tarafından (RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI; 0.96,  $\chi^2/df=2.61$ ) olarak verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise; tüm maddeler için .942 ve ölçeğin alt boyutları için .785 ile .927 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği de hesaplanmış ve ölçeğin tümü için .835 ve alt boyutları için .627 ile .788 bulunmuştur.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Tek faktör, toplam varyansın %48.90'ını açıklamaktadır. Ölçekteki madde yükleri çoğunlukla .60'ın üzerindedir. Ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA; 0.009, SRMR; 0.061, CFI; 0.95, NFI; 0.95, NNFI; 0.97) şeklinde verilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı .970 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, “Her zaman, Çoğu zaman, Ara sıra, Çok seyrek, Hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlaması dereceli olarak azalan ölçeğin, “Her zaman” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan, kaygı düzeyi ile doğru orantılıdır.

Uygulanan ölçeklerden; *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 madde olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175'tir. *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ise, 40 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200'dür. Ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, kaygı düzeyinin de yüksek olduğunun göstergesidir.

Kaygı düzeylerinin yorumlanacağı değer aralıklarının belirlenmesinde Tekin'in (2019) “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülünden faydalanılmıştır. Tablo 2, ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ile alınan puanların değer aralıklarını göstermektedir:

**Tablo 2.** Ölçek puanlarının değer aralıkları

| Ölçek ve alt ölçekler   | Madde sayısı | En düşük puan | En yüksek puan | Kaygı düzeyleri ve değer aralıkları |           |              |           |            |
|-------------------------|--------------|---------------|----------------|-------------------------------------|-----------|--------------|-----------|------------|
|                         |              |               |                | Çok düşük                           | Düşük     | Orta düzeyde | Yüksek    | Çok yüksek |
| Yazma kaygısı           | 35           | 35            | 175            | 35-63                               | 64-91     | 92-119       | 120-147   | 148-175    |
| Konuşma kaygısı         | 40           | 40            | 200            | 40-72                               | 73-104    | 105-136      | 137-168   | 169-200    |
| Fizyolojik belirtiler   | 11           | 11            | 55             | 11-19,8                             | 19,9-28,6 | 28,7-37,4    | 37,5-46,2 | 46,3-55    |
| Beceri ile ilgili kaygı | 6            | 6             | 30             | 6-10,8                              | 10,9-15,6 | 15,7-20,4    | 20,5-25,2 | 25,3-30    |
| Psikolojik durum        | 23           | 23            | 115            | 23-41,4                             | 41,5-59,8 | 59,9-78,2    | 78,3-96,6 | 96,7-115   |

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile birlikte her iki ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında son haftasında bir ders saati içinde toplanmıştır.

Öğretmen adaylarından toplanan anlatım becerilerine yönelik kaygı verileri SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan *Yazma Kaygısı Ölçeği*nin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ( $\alpha= ,960$ ); *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği*nin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise ( $\alpha= ,942$ ) düzeyinde bulunmuştur. Bu durum, verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden, değişkenlere yönelik yapılacak incelemelerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki kategorili olan değişkenler için İlişkisiz Örneklem t Testi, üç ve daha çok kategorili olan değişkenler için ise Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı çıkan puanlar için ise –varyansların homojenliği ve gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farklar dikkate alınarak- Scheffe testi tercih edilmiştir.

Cohen ve Manion (1998), veriler üzerinde istatistiksel analiz yapacak birçok araştırmacının, örneklem büyüklüğü olarak en az otuz sayısında hemfikir olduklarını belirtirler. Bu nedenle çalışmada, analiz yapılacak değişkenlerde otuz kişinin altında kalan gruplar analiz dışı bırakılmıştır. Anlatım becerilerinin arasındaki ilişkinin tespitinde ise, yine veriler normal dağıldığından, Pearson Korelasyon analizine başvurulmuştur.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının anlatım becerileri olan konuşma ve yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin tespiti ile aralarındaki ilişki durumu ve bu düzeylerin alt problemlerde belirtilen değişkenlere göre analiz bulguları şu şekildedir:

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri

|                         | N   | En düşük puan | En yüksek puan | $\chi$ | S     | Kaygı düzeyi* |
|-------------------------|-----|---------------|----------------|--------|-------|---------------|
| Yazma kaygısı           | 283 | 35            | 144            | 79,35  | 24,75 | Düşük         |
| Konuşma kaygısı         | 283 | 44            | 148            | 92,37  | 24,22 | Düşük         |
| Fizyolojik belirtiler   | 283 | 11            | 41             | 22,96  | 6,78  | Düşük         |
| Beceri ile ilgili kaygı | 283 | 6             | 28             | 16,20  | 4,64  | Orta düzeyde  |
| Psikolojik durum        | 283 | 23            | 91             | 53,21  | 15,62 | Düşük         |

\* Yorumlamada Tablo 2’de verilen değer aralıkları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hem konuşma hem de yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sonuçlar yalnızca konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda orta düzeyde bir kaygı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre analizi

|                         | Cinsiyet | N   | $\chi$ | S     | sd  | t    | p      |
|-------------------------|----------|-----|--------|-------|-----|------|--------|
| Yazma kaygısı           | Kadın    | 182 | 81,67  | 25,18 | 281 | 2,13 | .034*  |
|                         | Erkek    | 101 | 75,16  | 23,50 |     |      |        |
| Konuşma kaygısı         | Kadın    | 182 | 93,93  | 24,51 | 281 | 1,45 | .147   |
|                         | Erkek    | 101 | 89,56  | 23,54 |     |      |        |
| Fizyolojik belirtiler   | Kadın    | 182 | 23,74  | 6,84  | 281 | 2,62 | .009** |
|                         | Erkek    | 101 | 21,55  | 6,48  |     |      |        |
| Beceri ile ilgili kaygı | Kadın    | 182 | 16,32  | 4,76  | 281 | 0,59 | .557   |
|                         | Erkek    | 101 | 15,98  | 4,43  |     |      |        |
| Psikolojik durum        | Kadın    | 182 | 53,87  | 15,80 | 281 | 0,95 | .342   |
|                         | Erkek    | 101 | 52,03  | 15,29 |     |      |        |

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

Anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ele alındığı Tablo 4 incelendiğinde, bu değişkenin yazma kaygısı ve konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, yazma kaygısının kadın öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, konuşmaya ilişkin kaygıdaki fizyolojik belirtiler alt boyutunda da yine kadın öğretmen adaylarının daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 5.** Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre analizi

|                         | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p      | Anlamlı Fark                              |
|-------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|-------------------------------------------|
| Yazma kaygısı           | Gruplar arası     | 1928,760        | 4   | 482,190            | 0,808 | .521   | Fark yok                                  |
|                         | Gruplar içi       | 149867,678      | 251 | 597,082            |       |        |                                           |
|                         | Toplam            | 151796,437      | 255 |                    |       |        |                                           |
| Konuşma kaygısı         | Gruplar arası     | 3255,736        | 4   | 813,934            | 1,490 | .206   | Fark yok                                  |
|                         | Gruplar içi       | 137114,124      | 251 | 546,271            |       |        |                                           |
|                         | Toplam            | 140369,859      | 255 |                    |       |        |                                           |
| Fizyolojik belirtiler   | Gruplar arası     | 320,905         | 4   | 80,226             | 1,884 | .114   | Fark yok                                  |
|                         | Gruplar içi       | 10685,904       | 251 | 42,573             |       |        |                                           |
|                         | Toplam            | 11006,809       | 255 |                    |       |        |                                           |
| Beceri ile ilgili kaygı | Gruplar arası     | 289,808         | 4   | 72,452             | 3,536 | .008** | İngilizce ve Matematik ( $\eta^2=0,053$ ) |
|                         | Gruplar içi       | 5143,630        | 251 | 20,493             |       |        |                                           |
|                         | Toplam            | 5433,438        | 255 |                    |       |        |                                           |
| Psikolojik durum        | Gruplar arası     | 964,963         | 4   | 241,241            | 1,044 | .385   | Fark yok                                  |
|                         | Gruplar içi       | 57980,877       | 251 | 231,000            |       |        |                                           |
|                         | Toplam            | 58945,840       | 255 |                    |       |        |                                           |

\*\* p &lt; 0.01

Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri, eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre incelendiğinde, sadece konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın İngilizce ile Matematik öğretmenliği adayları arasında olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=0,053$ ) olup orta düzeydedir.

**Tablo 6.** Kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre ortalama puanları

|                         | Ana bilim dalları+  | N   | $\chi$ | S    |
|-------------------------|---------------------|-----|--------|------|
| Beceri ile ilgili kaygı | Fen bilgisi eğitimi | 54  | 16,24  | 4,42 |
|                         | İngilizce eğitimi   | 52  | 14,54  | 4,77 |
|                         | Matematik eğitimi   | 49  | 17,71  | 3,84 |
|                         | Okul öncesi eğitimi | 31  | 17,16  | 5,27 |
|                         | Özel eğitim eğitimi | 70  | 15,93  | 4,51 |
|                         | Toplam              | 256 | 16,20  | 4,62 |

+ Çalışmaya sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalından 27 öğrenci katıldığından, bu gruptaki öğretmen adayları ana bilim dalına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Beceri ile ilgili kaygı alt boyutuna ait ortalamalar karşılaştırıldığında ise, Matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek düzeyde kaygı sahibi oldukları söylenebilir.

**Tablo 7.** Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin öğretmen olmayı isteme durumuna göre analizi

|                         | Öğretmen olmayı isteme durumu | N   | $\chi$ | S     | sd  | t    | p      |
|-------------------------|-------------------------------|-----|--------|-------|-----|------|--------|
| Yazma kaygısı           | Evet                          | 216 | 79,10  | 25,36 | 281 | 0,30 | .766   |
|                         | Hayır                         | 67  | 80,13  | 22,81 |     |      |        |
| Konuşma kaygısı         | Evet                          | 216 | 90,73  | 23,95 | 281 | 2,06 | .041*  |
|                         | Hayır                         | 67  | 97,66  | 24,51 |     |      |        |
| Fizyolojik belirtiler   | Evet                          | 216 | 22,74  | 6,90  | 281 | 0,97 | .335   |
|                         | Hayır                         | 67  | 23,66  | 6,37  |     |      |        |
| Beceri ile ilgili kaygı | Evet                          | 216 | 16,19  | 4,65  | 281 | 0,05 | .958   |
|                         | Hayır                         | 67  | 16,22  | 4,64  |     |      |        |
| Psikolojik durum        | Evet                          | 216 | 51,80  | 15,14 | 281 | 2,77 | .006** |
|                         | Hayır                         | 67  | 57,78  | 16,37 |     |      |        |

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

Tablo 7 değerlendirildiğinde, öğretmen olmayı istemediği hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygılarının öğretmenliği isteyerek bu eğitimi alan adaylardan anlamlı derecede

yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, yine öğretmenliğe isteyerek gelmeyen adayların konuşmadaki psikolojik kaygı durumları da diğer adaylardan anlamlı derecede yüksektir.

**Tablo 8.** Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin bir yılda okunan ortalama kitap sayısına göre analizi

|                         | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p      | Anlamlı Fark                      |
|-------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|-----------------------------------|
| Yazma kaygısı           | Gruplar arası     | 1747,556        | 3   | 582,519            | 0,946 | .419   | Fark yok                          |
|                         | Gruplar içi       | 168738,707      | 274 | 615,835            |       |        |                                   |
|                         | Toplam            | 170486,263      | 277 |                    |       |        |                                   |
| Konuşma kaygısı         | Gruplar arası     | 6693,628        | 3   | 2231,209           | 3,886 | .010*  | 1-3 ila 10-10+ ( $\eta^2=0,041$ ) |
|                         | Gruplar içi       | 157336,286      | 274 | 574,220            |       |        |                                   |
|                         | Toplam            | 164029,914      | 277 |                    |       |        |                                   |
| Fizyolojik belirtiler   | Gruplar arası     | 230,876         | 3   | 76,959             | 1,661 | .176   | Fark yok                          |
|                         | Gruplar içi       | 12695,833       | 274 | 46,335             |       |        |                                   |
|                         | Toplam            | 12926,709       | 277 |                    |       |        |                                   |
| Beceri ile ilgili kaygı | Gruplar arası     | 197,659         | 3   | 65,886             | 3,085 | .028*  | 1-3 ila 10-10+ ( $\eta^2=0,033$ ) |
|                         | Gruplar içi       | 5851,852        | 274 | 21,357             |       |        |                                   |
|                         | Toplam            | 6049,511        | 277 |                    |       |        |                                   |
| Psikolojik durum        | Gruplar arası     | 2962,230        | 3   | 987,410            | 4,181 | .006** | 1-3 ila 10-10+ ( $\eta^2=0,044$ ) |
|                         | Gruplar içi       | 64707,601       | 274 | 236,159            |       |        |                                   |
|                         | Toplam            | 67669,831       | 277 |                    |       |        |                                   |

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

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile, beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testleri, bu farklılıkların bahsi yılda 1-3 kitap okuyanlar ile 10 ya da daha fazla kitap okuyanlar arasında olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüklerinin ise ( $\eta^2=0,041$ ), ( $\eta^2=0,033$ ) ve ( $\eta^2=0,044$ ) orta düzeye ve birbirlerine yakın değerler olduğu söylenebilir.

Analiz sonucu farklılık belirlenen grupların ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır:

**Tablo 9.** Kaygı düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre ortalama puanları

|                         | Kitap sayısı+ | N   | $\bar{X}$ | S     |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|-------|
| Konuşma kaygısı         | 1-3 kitap     | 57  | 99,95     | 24,53 |
|                         | 4-6 kitap     | 74  | 94,63     | 24,36 |
|                         | 7-9 kitap     | 55  | 91,25     | 23,37 |
|                         | 10-10+ kitap  | 92  | 86,68     | 23,64 |
|                         | Toplam        | 278 | 92,42     | 24,33 |
| Beceri ile ilgili kaygı | 1-3 kitap     | 57  | 17,33     | 4,16  |
|                         | 4-6 kitap     | 74  | 16,81     | 4,59  |
|                         | 7-9 kitap     | 55  | 15,82     | 4,81  |
|                         | 10-10+ kitap  | 92  | 15,22     | 4,80  |
|                         | Toplam        | 278 | 16,19     | 4,67  |
| Psikolojik durum        | 1-3 kitap     | 57  | 58,26     | 16,22 |
|                         | 4-6 kitap     | 74  | 54,30     | 14,92 |
|                         | 7-9 kitap     | 55  | 53,34     | 14,95 |
|                         | 10-10+ kitap  | 92  | 49,28     | 15,42 |
|                         | Toplam        | 278 | 53,26     | 15,63 |

+ Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından yalnızca 4 kişi hiç kitap okumadığını belirttiğinden, bu kişiler kitap okuma sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Ortalamalar ele alınarak farklılıkların yönü tespit edildiğinde, yılda 1-3 kitap okuyanların 10-10'dan fazla kitap okuyanlara göre daha fazla kaygı sahibi olduğu görülür. Bu durum daha az kitap okuyanların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 10.** Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin diksiyonunun düzgün olduğunu düşünme durumuna göre analizi

|                            | Diksiyonunun<br>düzgün olduğunu<br>düşünme durumu | N   | $\chi$ | S     | sd  | t    | p      |
|----------------------------|---------------------------------------------------|-----|--------|-------|-----|------|--------|
| Konuşma<br>kaygısı         | Evet                                              | 153 | 86,90  | 23,83 | 281 | 4,24 | .000** |
|                            | Hayır                                             | 130 | 98,81  | 23,14 |     |      |        |
| Fizyolojik<br>belirtiler   | Evet                                              | 153 | 21,86  | 6,66  | 281 | 3,01 | .003** |
|                            | Hayır                                             | 130 | 24,25  | 6,72  |     |      |        |
| Beceri ile<br>ilgili kaygı | Evet                                              | 153 | 15,08  | 4,42  | 281 | 4,53 | .000** |
|                            | Hayır                                             | 130 | 17,51  | 4,56  |     |      |        |
| Psikolojik<br>durum        | Evet                                              | 153 | 49,96  | 15,43 | 281 | 3,90 | .000** |
|                            | Hayır                                             | 130 | 57,05  | 15,02 |     |      |        |

\*\* p &lt; 0.01

Tablo 10 ile, öğretmen adaylarından diksiyonunun düzgün olmadığını düşünenlerinin konuşma kaygılarının toplam puanı ile tüm alt boyutlarında diksiyonunun düzgün olduğunu düşünen öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 11.** Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha önce topluluk önünde konuşma durumuna göre analizi

|                            | Daha önce topluluk<br>önünde konuşma<br>durumu | N   | $\chi$ | S     | sd    | t    | p      |
|----------------------------|------------------------------------------------|-----|--------|-------|-------|------|--------|
| Konuşma<br>kaygısı         | Evet                                           | 191 | 88,71  | 25,10 | 217,2 | 4,03 | .000** |
|                            | Hayır                                          | 92  | 99,98  | 20,37 |       |      |        |
| Fizyolojik<br>belirtiler   | Evet                                           | 191 | 22,42  | 6,81  | 281   | 1,92 | .056   |
|                            | Hayır                                          | 92  | 24,06  | 6,62  |       |      |        |
| Beceri ile<br>ilgili kaygı | Evet                                           | 191 | 15,56  | 4,82  | 215,7 | 3,64 | .000** |
|                            | Hayır                                          | 92  | 17,52  | 3,94  |       |      |        |
| Psikolojik<br>durum        | Evet                                           | 191 | 50,72  | 16,11 | 215,4 | 4,25 | .000** |
|                            | Hayır                                          | 92  | 58,39  | 13,19 |       |      |        |

\*\* p &lt; 0.01

Tablo 11 değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarından daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygılarının toplam puanı ve beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılar.

**Tablo 12.** Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin yazma alışkanlığına göre analizi

|                  | Yazma alışkanlığı+       | N   | $\chi$ | S     | sd    | t    | p      |
|------------------|--------------------------|-----|--------|-------|-------|------|--------|
| Yazma<br>kaygısı | Ara sıra yazarım         | 142 | 72,44  | 20,70 | 206,8 | 5,87 | .000** |
|                  | Zorunda olmadıkça yazmam | 111 | 90,13  | 25,94 |       |      |        |

+ Düzenli olarak yazdığını söyleyen 17 öğretmen adayı olduğundan bu kişiler analizin dışında bırakılmıştır.

\*\* p &lt; 0.01

Tablo 12’de, yazma alışkanlığının yazma kaygısını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir. Bulgular, zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu yönündedir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, ortaokulda yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre ele alınmıştır. Tablo 13, bu amaçla yapılan analizin sonuçlarını vermektedir:

**Tablo 13.** Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

|               | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F      | p      | Anlamlı Fark             |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|--------|--------------------------|
| Yazma kaygısı | Gruplar arası     | 13643,141       | 2   | 6821,570           | 12,305 | .000** | Haftada bir kez ile hiç, |
|               | Gruplar içi       | 142470,844      | 257 | 554,361            |        |        | Ayda bir/iki kez ile hiç |
|               | Toplam            | 156113,985      | 259 |                    |        |        | ( $\eta^2=0,087$ )       |

\*\* p &lt; .01

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımların sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan Scheffe testiyle, bu farklılığın ortaokulda haftada bir kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 14.** Kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

|               | Ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığı | N   | $\chi$ | S     |
|---------------|-----------------------------------------|-----|--------|-------|
| Yazma kaygısı | Haftada bir kez                         | 56  | 72,79  | 24,85 |
|               | Ayda bir/iki kez                        | 167 | 79,58  | 23,44 |
|               | Hiç                                     | 37  | 97,08  | 21,94 |
|               | Toplam                                  | 260 | 80,61  | 24,55 |

Tablo 14'te yer alan ortalamalara göz atıldığında, ortaokulda hiç yazılı anlatım yapmayanların en yüksek yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, lisede yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre de ele alınmıştır. Tablo 15'de yapılan analizin sonuçları bulunmaktadır:

**Tablo 15.** Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

|               | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F      | p      | Anlamlı Fark             |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|--------|--------------------------|
| Yazma kaygısı | Gruplar arası     | 14040,737       | 2   | 7020,368           | 12,291 | .000** | Haftada bir kez ile hiç, |
|               | Gruplar içi       | 149650,003      | 262 | 571,183            |        |        | Ayda bir/iki kez ile hiç |
|               | Toplam            | 163690,740      | 264 |                    |        |        | ( $\eta^2=0,086$ )       |

\*\* p &lt; .01

Tablo 15'e göre, öğretmen adaylarının yazma kaygıları lisede yapılan yazılı anlatımın sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi neticesinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımın sıklığında olduğu gibi, haftada bir kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 16.** Kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

|               | Lisede yazılı anlatım yapma sıklığı | N   | $\chi$ | S     |
|---------------|-------------------------------------|-----|--------|-------|
| Yazma kaygısı | Haftada bir kez                     | 34  | 66,85  | 19,87 |
|               | Ayda bir/iki kez                    | 167 | 77,92  | 23,96 |
|               | Hiç                                 | 64  | 90,81  | 25,61 |
|               | Toplam                              | 265 | 79,61  | 24,90 |

Tablo 16'da yer alan ortalamalar incelendiğinde, lisede hiç yazılı anlatım yapmamış olan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının diğer gruplardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yazma kaygıları, konuşma kaygıları ve bu kaygının tüm alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 17'deki gibidir:

**Tablo 17.** Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin aralarındaki ilişki düzeyinin analizi

| N: 283                  | Yazma kaygısı | Konuşma kaygısı | Fizyolojik belirtiler | Beceri ile ilgili kaygı | Psikolojik durum |
|-------------------------|---------------|-----------------|-----------------------|-------------------------|------------------|
| Yazma kaygısı           | 1             | 0,571           | 0,484                 | 0,501                   | 0,527            |
|                         |               | .000**          | .000**                | .000**                  | .000**           |
| Konuşma kaygısı         | 0,571         | 1               | 0,798                 | 0,822                   | 0,960            |
|                         | .000**        |                 | .000**                | .000**                  | .000**           |
| Fizyolojik belirtiler   | 0,484         | 0,798           | 1                     | 0,586                   | 0,629            |
|                         | .000**        | .000**          |                       | .000**                  | .000**           |
| Beceri ile ilgili kaygı | 0,501         | 0,822           | 0,586                 | 1                       | 0,722            |
|                         | .000**        | .000**          | .000**                |                         | .000**           |
| Psikolojik durum        | 0,527         | 0,960           | 0,629                 | 0,722                   | 1                |
|                         | .000**        | .000**          | .000**                | .000**                  |                  |

\*\* p &lt; .01

Tablo 17 değerlendirildiğinde, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Yine yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, öğretmen adaylarını geleceğin öğretmenleri olarak düşündüğümüzde memnuniyet verici olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazında yer alan araştırmalara göz atıldığında şu sonuçlarla karşılaşmaktadır: Temiz'in (2015) bulguları, farklı branşlarda pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının çok az düzeyde olduğu şeklindedir. Çalışma grubu sadece Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan farklı çalışmalarda da araştırmacılar (Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Deringöl (2018) ve Tolun'un (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Durmuş ve Baş'ın (2016) ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmaların sonuçları da adayların düşük bir düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları yönündedir. Suroğlu-Sofu (2012) ise, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelediği çalışmasında, adayların orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının konuşma kaygıları gibi yazma kaygılarının da düşük seviyede olduğu dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının araştırıldığı diğer çalışmaların sonuçları ise şu şekildedir: İşeri ve Ünal (2012) ile Demir ve Çiftçi (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının; Kalaycı ve Erdoğan (2017) ise hem Türkçe hem de sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ürün-Karahan'ın (2017) bulguları ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek olduğu şeklindedir. Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016) ise, sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Özkan ve Kinay'ın (2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde yapılan araştırmaların (Baki ve Karakuş, 2015; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) sonuçları da konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yönündedir. Durmuş ve Baş'ın (2016) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla ve Deringöl'ün (2018) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarda da cinsiyetin konuşma kaygısına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Suroğlu-Sofu (2012) ile Baki ve Kahveci'nin (2017) sonuçları ise, kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ancak bu çalışmada, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara göre, kadın öğretmen adayları, konuşmanın fizyolojik boyutunda erkek öğretmen adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir. Bu sonuç, Gömleksiz ve Koç-Deniz'in (2019) Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla, Tolun'un (2019) ise sınıf

öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmaların bulgularıyla bire bir örtüşmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda da cinsiyete dayalı farklılaşma sadece fizyolojik belirtiler alt boyutunda olup kadın öğretmen adaylarının daha fazla konuşma kaygısına sahip oldukları şeklindedir.

Çalışma sonucunda, cinsiyetin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde anlamlı derecede etkisi olan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının erkeklerle göre daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Demirel'in (2019) çalışmasının sonuçları ise, bu sonucun tersi yönde olup erkek öğretmen adaylarının daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Alanyazında yer alan ve genellikle Türkçe ve/veya sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen birçok çalışmada (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ise cinsiyetin yazma kaygısını anlamlı derecede etkilemeyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Konuşma kaygılarına ilişkin alanyazındaki farklı çalışmalarda (Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarının alanlarının konuşma kaygılarına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Çalışmada farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri için hesaplanan tek anlamlı farklılık; konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutundadır. Sonuçlar, bahsi geçen bu alt boyutta, matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Gömleksiz ve Koç-Deniz (2019), ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmadan farklı olarak, araştırmacılar karşılaştırma sonucunda beceri ile ilgili kaygı düzeyinde bir farklılık saptamazken konuşma kaygısının toplam puanı ve fizyolojik belirtiler ile psikolojik durum alt boyutlarında bir farklılaşma tespit etmişlerdir. Bulguları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ancak Türkçe öğretmeni adayları bu çalışmaya dâhil edilmediğinden sonuçlarda bire bir bir kıyaslama yapmak doğru olmayacaktır. Diğer taraftan şu da söylenebilir ki konuşmaya yönelik kaygı düzeyi; iki çalışmada da sayısal grupta bulunan bir ana bilim dalı ile dil eğitimi verecek öğretmen adayları arasında farklılaşmış ve sayısal gruptakilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları, alanların konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğu yönündedir. Çalışmalarında, tüm boyutlar için en düşük kaygı düzeyinin dil eğitimi alan öğretmen adaylarında olduğunu belirtirler. Temiz'in (2013) müzik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırdığı çalışmasında ise, Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları, yazma kaygısının öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuç Kalaycı ve Erdoğan'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Demirel (2019) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu belirtir.

Çalışma sonucunda, öğretmen olmayı istemedikleri hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygıları ile konuşma kaygısının alt boyutlarından psikolojik duruma ilişkin kaygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen olmayı isteme durumu öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde ise anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir. Daha az kitap okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kardeş'in (2015) çalışmasında da ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Şen (2017) ise çalışmasında, okuma sıklığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki sonuçlar, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı şeklindedir. İşeri ve Ünal'ın (2012) bulguları da okunan kitap sayısının Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarına etkisi olmadığı yönündedir.

Araştırmanın sonuçları, diksiyonun düzgün olmadığını düşünen öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda, daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Akkaya (2012), öğretmen adaylarının konuşma sorunlarını belirlediği çalışmasında, bu sorunların büyük bir bölümünün ses, ton, vurgu ve telaffuz yanlışlarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, branşı ne olursa olsun lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarına diksiyon ve/veya güzel konuşma derslerinin verilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir. Çünkü her bir öğretmen adayı, öğretmenliği sırasında etkili ve güzel konuşmaya, kelimeleri doğru telaffuz etmeye, ses tonunu iyi kullanıp doğru vurgu yapmaya ihtiyaç duyacaktır. Alacakları bu eğitimle diksiyonları konusunda daha çok öz güven duyabilecekler ve bu durum da konuşma kaygılarının azalmasına vesile olabilecektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin, konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları da daha önce herhangi bir resmî törende konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı puanlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek olduğu yönündedir. Akkaya (2012) çalışmasında, topluluk karşısında konuşurken heyecanlanmanın öğretmen adaylarının en fazla belirttiği konuşma sorunlarından olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Karagöz (2016) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının topluluk karşısında konuşmada yeterli pratiğe sahip olmamalarının konuşma kaygılarının yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabileceğini belirtir. Bu bağlamda, meslek hayatlarını bir grup öğrenci önünde konuşarak yürütecek olan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşmayı lisans yıllarında tecrübe etmelerinin fayda sağlayacağı söylenebilir. Eğitim fakültesinde tüm ana bilim dallarının ilk yıl müfredatında yer alan Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinin haftada bir saatinin uygulamaya çevrilmesi öğretmen adaylarına bu açıdan yarar sağlayabilir.

Çalışma sonuçları, yazma alışkanlığının yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. İşeri ve Ünal (2012) da Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının vakit buldukça yazma aktivitesi yaparak bu kaygıyı düşürebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ortaokul ve lise yıllarında yapılan yazılı anlatımın sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki eğitim dönemi için de yapılan yazılı anlatım etkinliği sayısı arttıkça yazma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Bahsi geçen yıllarda hiç yazılı anlatım çalışması yapmamış olan öğretmen adaylarının ise en yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar da yine fazlaca yapılan yazma çalışmalarının yazma kaygısını düşüreceğini belirtir niteliktedir.

Çalışmanın sonuçları, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir. Ayrıca yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

### Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4) (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 47-70. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.
- Barutcu, T. (2020). Yazma kaygısı. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 87-113). İstanbul: Kriter.
- Bodie, G. D. (2010) A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. doi: 10.1080/03634520903443849.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking - the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107-117.

- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. bs.). London: Routledge.
- Daly, J. A & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35. doi: 10.18026/cbayarsos.465705.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9981>.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (6. bs.). Ankara: Seçkin.
- Gömlüksiz, M. N. ve Koç-Deniz, H. (2019). Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 1-13. doi: 10.29228/ijlet.23517.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). (4. bs.). Ankara: Anı.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Özkan, E. ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. bs.). Ankara: Yargı.
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 3(2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10(3), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>.

- Temizkan, M. (2016). Konuşma becerisi. *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* içinde (s.200-244). (6. bs.). Ankara: Pegem.
- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.



## STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Canan ÜNLÜ<sup>1</sup>, Burcu ŞENLER<sup>2</sup>

### Öz

STEM, fen (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering) ve matematik (Mathematics) alanlarına ait bilgi ve becerilerin farklı bilim dallarını bir araya getirerek ve bu bilim dalları arasında ilişki kurarak öğrenmenin çok boyutlu gerçekleşmesini sağlayan yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Küçük yaşlardan itibaren bireylere STEM'i oluşturan disiplinlere ilgi uyandırarak STEM'e ilişkin farkındalık oluşturmak, STEM'i sevdirmek ve STEM'e ilişkin olumlu bir tutum oluşmasını sağlamak için ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Bu bağlamda ülkemizin eğitim ve ekonomisi için ebeveynlerin STEM ile ilgili bilgi ve becerilerin farkında olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae (2016) tarafından geliştirilen Gonyea (2017) tarafından uyarlanan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yapılarak, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin doğruluğunu incelemektir. Bilgi ve tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçek için uzmanların desteğiyle çeviri işlemleri ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son halini alan ölçek 6-18 yaş arası çocuğu olan 207 (131 kadın, 76 erkek) ebeveyne uygulanmıştır. Akabinde madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve korelasyon değerleri .55 ile .86 arasında olduğu görülmüştür. Madde ayırt edicilik özelliği için %27 alt ve %26 üst grup ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmış ve tüm test maddeleri için  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bilgi ile tutum alt boyutları arasındaki korelasyon değeri .51 olup  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri değerlerinin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu gözlenmiştir. Son olarak, ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayıları bilgi alt boyutu için .96, tutum alt boyutu için .97 ve toplam ölçek için .96 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yeterli zihinsel özelliklere sahip olduğu, ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar çocuğu olan ebeveynlerin, bilgi ve tutumlarını ölçmek amacıyla Türkiye'de kullanılabileceği görülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

STEM  
Farkındalık  
Ebeveyn  
Ölçek

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.12.2019

Kabul Tarihi: 09.04.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [cananunlu95@gmail.com](mailto:cananunlu95@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2650-4453>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [bsenler@mu.edu.tr](mailto:bsenler@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8559-6434>

## Giriş

21. yüzyılda küreselleşme ile birlikte ekonomi, teknolojik gelişmeler, savunma sanayi gün geçtikçe daha da önemli hale gelmiştir. Küreselleşmenin getirdiği bu gelişmelerle birlikte eğitimde kalitenin artması için toplumun tüm kesimlerine yayma düşüncesiyle eğitimde reformlar uygulanmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bu alanda önemli bir etken olmuştur. Küreselleşmenin getirdiği yarışta ABD'nin diğer ülkeleri bir tehdit olarak görmesiyle birlikte mühendislik ve teknolojik gelişmeler alanında yatırım yapmaya yönelmiştir. Ekonomik alanda gelişebilmenin bilim ve teknoloji alanında girişimcilik faaliyetiyle mümkün olabileceği düşünülerek STEM eğitimi Amerika Birleşik Devletleri'nde girişimci ve yaratıcı bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Martin-Paez, Aguilera, Perales-Palacios ve Vilchez-Gonzales, 2019). Next Generation Science Standards (NGGS, 2012) adı altındaki öğretim programı olan Achieve Inc. ilettilerek STEM destek görmüş ve ABD başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde yaygınlaşmıştır (Akgündüz vd., 2015).

Dugger (2010) ve Thomas (2014) uzmanların STEM ile ilgili görüş birliğine varıp ortak bir tanımının olmadığını belirterek literatürde bu kavramın birden çok ifade ile tanımlandığını söylemişlerdir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). En kabul edilebilir şekliyle, STEM eğitimi, farklı bilim dallarının bir araya gelmesini sağlayarak ve bu bilim dalları arasında ilişki kurarak öğrenmenin çok yönlü olarak gerçekleşmesini sağlamaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). STEM eğitimi üzerinde durulmasının ilk önce SMET kısaltması ile 1990 yılından sonra olduğu fakat bu kısaltmanın telaffuzda zorluklara neden olmasıyla STEM olarak değiştirildiği söylenmektedir (Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017). STEM, “Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics)” sözcüklerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır (Yıldırım ve Altun, 2015). Ülkemizde STEM eğitiminin kısaltması olarak, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının ilk harflerinden oluşan FeTeMM kısaltması da kullanılmaktadır (Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017). ABD’li öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerinin zaman geçtikçe kaybolması STEM eğitiminin ortaya çıkış nedenini oluşturmaktadır (Ostler, 2012).

Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. STEM eğitimi küreselleşen bir dünyada başarı elde edebilmek için ihtiyaç duyulacak eleştirel düşünme, işbirliği, yaratıcılık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini kapsar ve bu becerilerin yaşantısal olmasını sağlayarak geliştirilmesine imkan sağlar (Akaygün ve Aslan Tutak, 2016). 21.yüzyılda bireylerin beklenen özellikler doğrultusunda bu becerileri ortaya çıkarabilecek bir eğitim sürecine dahil olmaları gerekli görülmektedir. Bireylerin bu becerilerini ortaya çıkarabilmesi için STEM eğitimi uygulamalarına dahil olması gerekmektedir. STEM eğitimi, farklı disiplinleri bir araya getiren bütünleştirici yapısıyla bireylerin bu becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bireylerin iş hayatına dahil olduklarında da bu beceriler sayesinde iş hayatına sorunsuz bir şekilde adapte olabilecekleri düşünülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayan STEM eğitimi, yenilikçi bir yaklaşım olmakla birlikte, STEM okuyazarı bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır (Bybee, 2013). Yıldırım ve Altun (2015) STEM eğitimi, farklı bilim dallarını bir araya getirerek, günlük hayatta bilgiyi kullanmayı sağlayan, günlük yaşamda kullanılabilecek becerilerini artmasını sağlayan ve eleştirel düşünmeyi içeren bir eğitim olarak düşünülebileceğini aktarmışlardır. STEM teriminin farklı bilim dallarını bir araya getirmesine rağmen, uzmanlar STEM alanının açık olmadığını ifade ederek bazı disiplinlerin bu alanın içinde ya da dışında tutulmasının sorun oluşturabileceğini söylemektedirler (Yıldırım ve Altun, 2015). Buradan hareketle bu alanların birbiri üzerindeki etkileri incelendiğinde disiplinlerarası yaklaşımın gerçekleşmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği'ne (TÜSİAD) göre, Türkiye’de STEM iş sahalarında çalışacak olan işgücü için 2023 yılı mezunlarının doğru ve etkin bir şekilde iş alanlarında yer alması gerekmektedir. PwC analiz sonuçlarına göre, 2023 yılı için Türkiye’de yaklaşık 34 milyon toplam işgücünün yaklaşık 3.5 milyonunun STEM alanlarında olacağı, 2016-2023 döneminde STEM alanında işgücü ihtiyacının 1 milyona yaklaşacağı ve bu ihtiyacın giderilmesinde lisans ve yüksek lisans mezunları temel alındığında yaklaşık %31 değerinde bir açık oluşacağı tahmin edilmektedir. STEM

becerilerine sahip iş gücünün artacak olması sebebiyle STEM alanlarının desteklenmesini gerekli kılmaktadır (TÜSİAD, 2017).

Diğer yandan çocuğun doğduğu andan itibaren bakımı ve eğitiminden büyük bir sorumluluğu olan ailelerin, eğitimin bir parçası olmaları, çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Bu yüzden eğitimcinin çocuğu ve ailesini tanınması kadar ailenin de okulu ve çocuğu tanınması, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimlerini etkileyen önemli faktörler oldukları için iki kurumun iş birliği içerisinde olması oldukça önemlidir. Bireylerin zamanında uyarılması, onların gelişimine katkı sağlayacağı ortamların yaratılması, manevi ihtiyaçların giderilmesi bilinçli gerçekleşmesi gereken davranışlardır. Ülkemizde öğrencilerimizin entelektüel, kültürel dünyalarını zenginleştirmekle birlikte 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilen takım çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan STEM eğitimine bu açıdan bakıldığında küçük yaşlardan itibaren bireylere STEM'i oluşturan disiplinlere karşı ilgi uyandırarak STEM'e ilişkin farkındalık oluşmasını sağlamak, STEM'i sevdirmek ve STEM'e ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamak için ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir (Azgın, 2019). Bu bağlamda ülkemizin eğitim ve ekonomisi için ebeveynlerin STEM ile ilgili bilgi ve becerilerin farkında olması önem gerektirmektedir.

STEM çalışmalarına yönelik alanyazın incelendiğinde STEM eğitimi tutum ölçeğine (örn. Aydın, Saka ve Güzey, 2017; Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017; Yılmaz, Koyunkaya ve Güler, 2017), STEM öğretimine yönelik ölçeğine (örn. Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016), öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarına (örn. Çevik, 2017; Karakaya, Ayçin ve Çimen, 2018), öğrencilerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarına (örn. Buyruk ve Korkmaz, 2014) ilişkin çeşitli ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmakla birlikte ebeveynlerin STEM farkındalıklarını ölçen bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu çalışmada uyarlanan ölçek ile ebeveynlerin STEM farkındalık düzeyleri ölçülebilecektir. Bu bilgiler ekseninde bu ölçeğin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin ebeveynlerden oluşan örnekleme Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

## Yöntem

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilçede zaman, para ve işgücü kaybı gibi sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilen ve gönüllü olan 207 ebeveyn (131 kadın, 76 erkek) oluşturmaktadır. Örneklem katılan ebeveynlerin yaşı ortalama 38,85'tir. Ebeveynlerin sahip oldukları çocukların 164'ü kız, 168'i erkektir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae (2010) tarafından Purdue Ebeveyn Mühendislik Farkındalık Ölçeği olarak geliştirilen Gonyea (2017) tarafından STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği şeklinde uyarlanan ölçek aracı kullanılmıştır. Orijinal ölçek verileri okul öncesi dönemden üniversite dönemine kadar çocuğu olan ebeveynlerden toplanmıştır. STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği için orijinal ölçekte yer alan "mühendislik" kelimelerinden uygun olanları "STEM" kelimesi ile değiştirilmiş ve gerekli uyarlama çalışmaları yapılmıştır. STEM için uyarlama yapılırken, ölçek lise döneminde çocuğu olan ebeveynlere uygulanmıştır. 5'li likert türü (5-kesinlikle katılıyorum, 4-katılıyorum, 3-kararsızım, 2-katılmıyorum, 1-kesinlikle katılmıyorum) olan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin bilgi alt boyutunda 16, tutum alt boyutunda 22 olmak üzere toplam 2 alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ve STEM için uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Geliştirilen ve uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayıları

|       | Geliştirilen<br>(Yun, Cardella, Purzer, Hsu ve Chae, 2010) | STEM için uyarlanan<br>(Gonyea, 2017) |
|-------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Bilgi | .94                                                        | .94                                   |
| Tutum | .91                                                        | .90                                   |

### ***İşlem***

STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği STEM için uyarlayan Dr. Gonyea ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Ardından ölçeğin maddeleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi İngilizce ve Türkçe'yi iyi düzeyde bilen ve alan bilgisi yeterliliğine sahip olan araştırmacılarından biri tarafından yapılmıştır. Çeviri, yine Türkçe ve İngilizce yeterliliği iyi düzeyde olan fen eğitimi alanında uzman iki akademisyene incelenmiştir. İnceleme sonunda gerekli düzenlemeler sağlandıktan sonra dilin kullanımı ve dil bilgisi açısından iki formun aynı niteliğe sahip olabilmesi için, bir İngiliz Dili uzmanı ölçek maddelerinin kaynak dil olan İngilizce'ye geri çeviri işlemini tamamlamıştır. İki ölçek arasında anlam farklılığı olmadığı tespit edilmiştir. Çevirisi tamamlanan ölçeğin Türkçe'ye uygunluğunun kontrolü sağlanması için ölçek Türk Dili uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra uzmanın düzenlenmesini gerekli gördüğü dilbilgisi kuralları ve kelimeler yönünden düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri dört ebeveyn ile tartışılmıştır. Son haline getirilen ölçeğin kapsam geçerliği için STEM üzerine çalışmaları olan iki fen eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuştur. Onlarla yapılan görüşmeler sonucunda MEB programına ve okullardaki uygulamalara uygun olmadığı için bir madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçek örnekleme uygulandıktan sonra elde edilen verilerle madde analizi ve yapı geçerliği için birçok analiz yapılmış olup ilk olarak madde analizi yapılarak maddelerin madde ayırt ediciliği tespit edilmiştir. Bu amaçla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılarak alt %27'lik ve üst %27'lik grupların puanları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ölçeği oluşturan alt boyutlar arası korelasyon hesaplanmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha katsayıları incelenmiştir.

### **Bulgular**

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri için madde analizi ile her maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam Pearson çarpım moment korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi tutum alt boyutunda yer alan madde 17 ve madde 18 hariç diğer maddelerin korelasyon değerleri .55 ile .86 arasındadır. Korelasyon katsayısı  $r < .30$  olan bu iki madde ölçme aracından çıkarılarak işlemlere devam edilmiştir.

**Tablo 2.** Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

| Alt boyutlar | Maddeler | Düzeltilmiş Madde Toplam r |
|--------------|----------|----------------------------|
| Bilgi        | Madde 1  | .76                        |
|              | Madde 2  | .81                        |
|              | Madde 3  | .78                        |
|              | Madde 4  | .55                        |
|              | Madde 5  | .85                        |
|              | Madde 6  | .85                        |
|              | Madde 7  | .87                        |
|              | Madde 8  | .85                        |
|              | Madde 9  | .85                        |
|              | Madde 10 | .85                        |
|              | Madde 11 | .86                        |
|              | Madde 12 | .83                        |
|              | Madde 13 | .60                        |
|              | Madde 14 | .78                        |
|              | Madde 15 | .71                        |
|              | Madde 16 | .67                        |
| Tutum        | Madde 1  | .74                        |
|              | Madde 2  | .79                        |
|              | Madde 3  | .80                        |
|              | Madde 4  | .78                        |
|              | Madde 5  | .79                        |
|              | Madde 6  | .83                        |
|              | Madde 7  | .68                        |
|              | Madde 8  | .73                        |
|              | Madde 9  | .85                        |
|              | Madde 10 | .87                        |
|              | Madde 11 | .85                        |
|              | Madde 12 | .76                        |
|              | Madde 13 | .81                        |
|              | Madde 14 | .76                        |
|              | Madde 15 | .86                        |
|              | Madde 16 | .79                        |
|              | Madde 17 | .20                        |
|              | Madde 18 | .17                        |
|              | Madde 19 | .76                        |
|              | Madde 20 | .67                        |
|              | Madde 21 | .80                        |

Bir diğer madde analizi yöntemiyle ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucuna göre alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının bağımsız t-testi ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bağımsız t testlerinin sonuçlarına göre üst %27'lik grupta yer alanların puanları alt %27'lik grupta yer alanların puanlarından anlamlı olarak farklıdır.

**Tablo 3.** Bağımsız t-testleri sonuçları

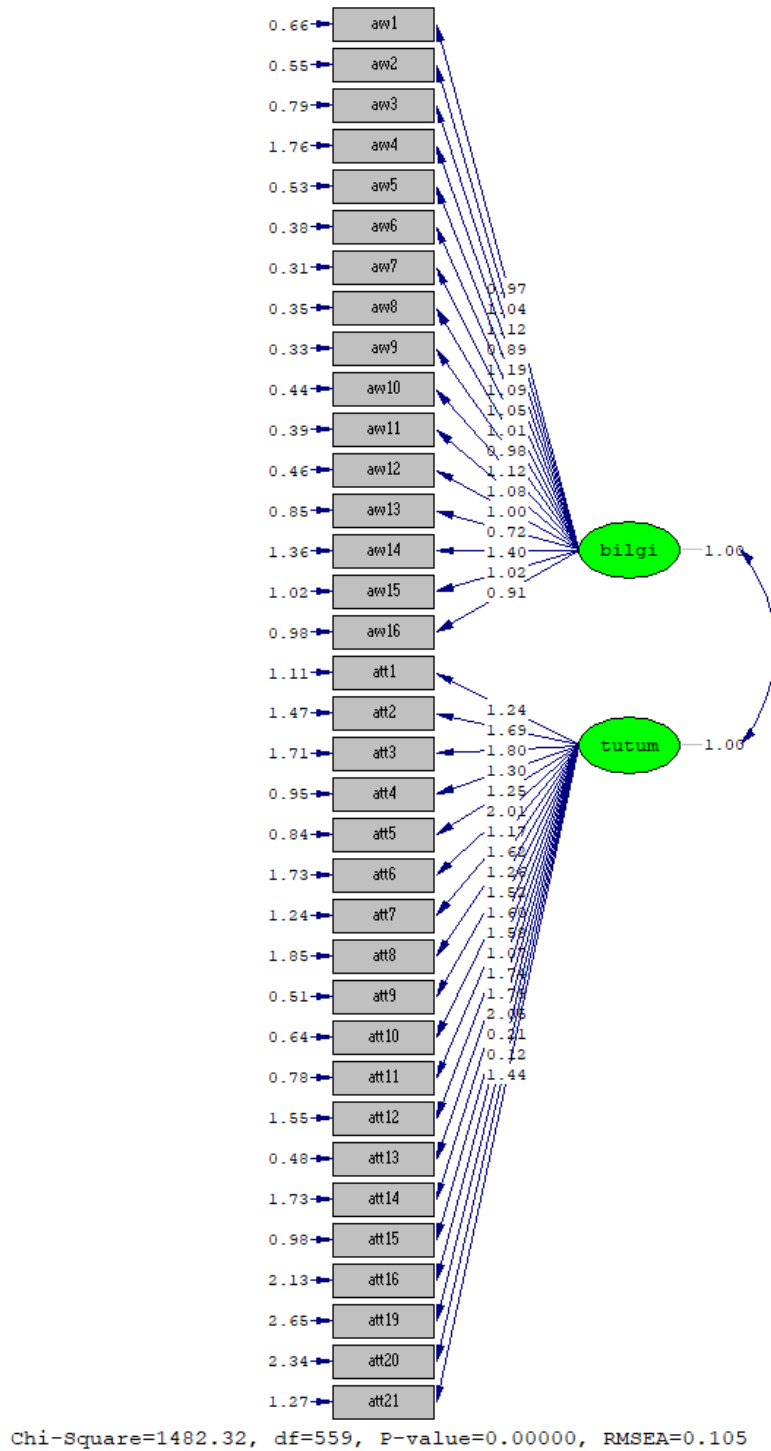
| Bilgi    |         | Ort  | SS  | t       | Tutum    |         | Ort  | SS  | t       |
|----------|---------|------|-----|---------|----------|---------|------|-----|---------|
| Madde 1  | Alt %27 | 1.62 | .48 | -29.75* | Madde 1  | Alt %27 | 2.57 | .65 | -26.92* |
|          | Üst %27 | 4.30 | .46 |         |          | Üst %27 | 4.98 | .13 |         |
| Madde 2  | Alt %27 | 1.67 | .47 | -29.83* | Madde 2  | Alt %27 | 2.58 | .68 | -22.99* |
|          | Üst %27 | 4.26 | .44 |         |          | Üst %27 | 4.89 | .31 |         |
| Madde 3  | Alt %27 | 1.75 | .54 | -26.66* | Madde 3  | Alt %27 | 2.75 | .83 | -20.12* |
|          | Üst %27 | 4.33 | .47 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 4  | Alt %27 | 2.58 | .91 | -18.80* | Madde 4  | Alt %27 | 2.83 | .82 | -19.56* |
|          | Üst %27 | 4.94 | .22 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 5  | Alt %27 | 1.78 | .56 | -26.28* | Madde 5  | Alt %27 | 2.62 | .61 | -28.67* |
|          | Üst %27 | 4.42 | .49 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 6  | Alt %27 | 1.71 | .45 | -29.75* | Madde 6  | Alt %27 | 2.57 | .70 | -24.97* |
|          | Üst %27 | 4.32 | .47 |         |          | Üst %27 | 4.98 | .13 |         |
| Madde 7  | Alt %27 | 1.71 | .45 | -29.75* | Madde 7  | Alt %27 | 2.50 | .68 | -25.28* |
|          | Üst %27 | 4.32 | .47 |         |          | Üst %27 | 4.94 | .22 |         |
| Madde 8  | Alt %27 | 1.71 | .45 | -29.75* | Madde 8  | Alt %27 | 2.71 | .59 | -22.70* |
|          | Üst %27 | 4.32 | .47 |         |          | Üst %27 | 4.83 | .37 |         |
| Madde 9  | Alt %27 | 1.64 | .48 | -29.68* | Madde 9  | Alt %27 | 3.12 | .81 | -17.31* |
|          | Üst %27 | 4.32 | .47 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 10 | Alt %27 | 1.55 | .50 | -30.11* | Madde 10 | Alt %27 | 2.94 | .77 | -19.88* |
|          | Üst %27 | 4.30 | .46 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 11 | Alt %27 | 1.60 | .49 | -24.65* | Madde 11 | Alt %27 | 3.19 | .77 | -17.46* |
|          | Üst %27 | 4.24 | .63 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 12 | Alt %27 | 1.62 | .48 | -29.72* | Madde 12 | Alt %27 | 2.76 | .53 | -26.24* |
|          | Üst %27 | 4.33 | .47 |         |          | Üst %27 | 4.91 | .28 |         |
| Madde 13 | Alt %27 | 2.07 | .62 | -22.55* | Madde 13 | Alt %27 | 3.26 | .75 | -17.27* |
|          | Üst %27 | 4.50 | .50 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 14 | Alt %27 | 1.98 | .75 | -20.30* | Madde 14 | Alt %27 | 2.85 | .84 | -19.07* |
|          | Üst %27 | 4.42 | .49 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 15 | Alt %27 | 1.92 | .65 | -22.93* | Madde 15 | Alt %27 | 3.32 | .78 | -15.92* |
|          | Üst %27 | 4.46 | .50 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
| Madde 16 | Alt %27 | 1.58 | .49 | -29.76* | Madde 16 | Alt %27 | 3.26 | .84 | -15.39* |
|          | Üst %27 | 4.32 | .47 |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
|          |         |      |     |         | Madde 17 | Alt %27 | 3.42 | .82 | -14.20* |
|          |         |      |     |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
|          |         |      |     |         | Madde 18 | Alt %27 | 2.46 | .73 | -25.72* |
|          |         |      |     |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |
|          |         |      |     |         | Madde 19 | Alt %27 | 2.96 | .89 | -17.04* |
|          |         |      |     |         |          | Üst %27 | 5.00 | .00 |         |

\*p&lt;.001

Ölçeğin alt boyutları olan bilgi ile tutum arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bilgi ile tutum arasındaki korelasyon değeri .51 olup p<.001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

### Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği Şekil 1’de görüldüğü üzere LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri sırasıyla şu şekildedir:  $\chi^2/df=2.48$ , NNFI=.96, CFI=.96, RMSEA=.11, PGFI=.57.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizinin grafiksel gösterimi

**Güvenirlilik**

STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayıları bilgi alt boyutu için .96, tutum alt boyutu için .97, toplam ölçek için .96 olarak saptanmıştır.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada Gonyea (2017) tarafından uyarlanan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. 207 ebeveyn ile yürütülen bu çalışmada ilk olarak çeviri işlemleri yapılmış ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda MEB programına ve okullardaki uygulamalara

uygun olmayan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Akabinde, çevrilen ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Buna göre ilk önce madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi için her maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi için kabul edilir düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri  $\geq .30$ 'dur (Nunnally ve Bernstein, 1994). Hesaplanan korelasyon değerleri bu referans değerinin altında olan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin korelasyon değerleri .55 ile .86 arasında olup bu maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizi için ayrıca başka bir yöntem kullanılarak alt %27 ve üst %27'lik gruplarda yer alanların puan ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarından hareketle tüm maddeler için  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ekseninde ölçeğin madde ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu ve yüksek ile düşük puan alanları ayırt ettiği söylenebilir.

Yapı geçerliğini incelemek için ölçeğin alt boyutlar arası korelasyon değerleri hesaplanarak sonucun  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılan doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri  $\chi^2/df = 2.48$ , NNFI = .96, CFI = .96, RMSEA = .11, PGFI = .57, PNFI = .88'dir. Model uyumu için,  $\chi^2/df < 5$  olması modelin uygun olduğunu göstermektedir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). Bunun yanında, NNFI ve CFI değerleri .90'dan (Bentler ve Bonet, 1980; Hu ve Bentler, 1999), PGFI ve PNFI değerleri .50'den büyük (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006) ve RMSEA değeri .08'den küçük olmalıdır (Browne ve Cudeck, 1993). Tüm bu değer sınırları ile çalışmada ulaşılan değerler karşılaştırıldığında RMSEA değeri dışında ölçeğin Türkçe uyarlamasının faktör yapısının özgün ölçeğin faktör yapısıyla benzer olduğu şeklinde yorum yapılabilir. RMSEA değeri örneklem sayısından etkilendiği için (Chen, Curran, Bollen, Kirby ve Paxton, 2008), çalışmanın RMSEA değerinin referans değerinden yüksek çıkmasının nedeni örneklem sayısının küçük olması olabilir.

Güvenirlilik çalışması ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Alanyazında güvenirlik için kabul edilen değer  $> .7$ 'dir (Nunnally, 1978). Alt boyutlarda .96 ile .97, toplam ölçek için .96 olan Cronbach's Alpha katsayıları sonuçlarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeği'nde ters madde olmayıp, ölçekten alınabilecek minimum puan ise 35, maksimum puan 175'tir. Ölçme aracının uygulanma süresi yaklaşık 20 dakikadır. Ölçeğin ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar çocuğu olan ebeveynlerin STEM farkındalıklarını ölçmede kullanılabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akaygün, S., Aslan Tutak, F. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik ve matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4),794-816.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8.sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),787-802.
- Azgin, A. O. (2019). *İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Browne, P.M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2),61-76.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers.
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 36,462-494.

- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452
- Derin, G., Aydın, E. & Kırkıç, K. A. (2017). STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Eğitimi Tutum Ölçeği. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 4(3), 547-559.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerini STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Gonyea, M. (2017). *Evaluating parental STEM knowledge and awareness as a predictor of advanced level course enrolment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Carson-Newman University, USA.
- Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Integrative STEM Teaching İntention Questionnaire: A validity and reliability study of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Martin-Paez, T., Aguilera, D., Perales- Palacios, F. J. & Vilchez-Gonzalez, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Ostler, E., (2012). 21st century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28-33.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). The interdisciplinary Curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Sanayiciler ve İşadamları Derneği. (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. İstanbul: TÜSİAD. Erişim adresi <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stem-gereksinimi>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. F. (1977), Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ecjse/issue/4899/67132>
- Yılmaz, H., Yiğit Koyunkaya, M., Güler, F. & Güzey, S. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.
- Yun, J., Cardella, M., Purzer, S., Hsu, M., & Chae (2010). Development of the Parents' Engineering Awareness Survey (PEAS) according to the knowledge, attitude and behavior framework. *Proceedings, 2010 ASEE Annual Conference*, American Society for Engineering Education, Washington, DC.

**EK 1- STEM FARKINDALIK ÖLÇEĞİ**

|                                                                                                                                      | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1. STEM alanlarında çalışanların mühendislik tasarım ilkelerini nasıl kullandıklarını biliyorum.                                     |                        |             |            |              |                         |
| 2. STEM alanlarında çalışanların problem çözme stratejilerini nasıl kullandıklarını biliyorum.                                       |                        |             |            |              |                         |
| 3. STEM alanlarında çalışanların neler yaptığını biliyorum.                                                                          |                        |             |            |              |                         |
| 4. Mühendisliğin fen bilimleri, matematik ve teknoloji ile nasıl ilişkili olduğunu biliyorum.                                        |                        |             |            |              |                         |
| 5. Topluma faydalı olmak için STEM'i nasıl kullanılabileceğimi biliyorum.                                                            |                        |             |            |              |                         |
| 6. STEM'in fen bilimlerinden farklı yanlarını biliyorum.                                                                             |                        |             |            |              |                         |
| 7. STEM'in matematikten farklı yanlarını biliyorum.                                                                                  |                        |             |            |              |                         |
| 8. STEM'in teknolojiden farklı yanlarını biliyorum.                                                                                  |                        |             |            |              |                         |
| 9. Çocuğuma STEM becerilerini nasıl öğretebileceğimi biliyorum.                                                                      |                        |             |            |              |                         |
| 10. STEM ile ilgili kavramları günlük hayatımda nasıl kullanılabileceğimi biliyorum.                                                 |                        |             |            |              |                         |
| 11. Çocuğuma STEM ile ilgili kavramları nasıl açıklayabileceğimi biliyorum.                                                          |                        |             |            |              |                         |
| 12. Çocuğumun STEM ile ilgili fikirlerini ve becerilerini geliştirmesinde ona nasıl yardımcı olabileceğimi biliyorum.                |                        |             |            |              |                         |
| 13. Problemleri nasıl tanımlayacağımı ve çözeceğimi biliyorum.                                                                       |                        |             |            |              |                         |
| 14. Çocuğumun STEM hakkında daha fazla bilgi edinmesi için gerekli kaynakları nasıl bulacağımı biliyorum.                            |                        |             |            |              |                         |
| 15. STEM ile ilgili daha fazla bilgiyi nerede bulacağımı biliyorum.                                                                  |                        |             |            |              |                         |
| 16. Çocuğumun okulunda yapılan STEM etkinliklerinin farkındayım.                                                                     |                        |             |            |              |                         |
| 1. STEM'in yaşam kalitemizi iyileştirmede rol oynadığına inanıyorum.                                                                 |                        |             |            |              |                         |
| 2. STEM alanında yapılan çalışmaların hayatımızı daha kolay hale getirdiğine inanıyorum.                                             |                        |             |            |              |                         |
| 3. STEM çalışmaya değerdir.                                                                                                          |                        |             |            |              |                         |
| 4. STEM toplumumuzu geliştirir.                                                                                                      |                        |             |            |              |                         |
| 5. STEM alanındaki çalışmaların insanlara yardım ettiğini düşünüyorum.                                                               |                        |             |            |              |                         |
| 6. STEM alanında yapılan çalışmaların, çocuğumun hayatını kolaylaştırdığına inanıyorum.                                              |                        |             |            |              |                         |
| 7. Çocuğumun STEM alanlarından birinde meslek sahibi olmasını isterim.                                                               |                        |             |            |              |                         |
| 8. Çocuğum üniversitede STEM alanında eğitim almaktan keyif alacaktır.                                                               |                        |             |            |              |                         |
| 9. STEM ile ilgili fikirleri ve becerileri öğrenmenin çocuğum için iyi olacağına inanıyorum.                                         |                        |             |            |              |                         |
| 10. STEM becerileri çocuğumun kariyeri için faydalı olacaktır.                                                                       |                        |             |            |              |                         |
| 11. Çocuğumun okulu, STEM kavramlarını ve becerilerini öğretmelidir.                                                                 |                        |             |            |              |                         |
| 12. Çocuğum, eğitim hayatı boyunca (okul öncesinden üniversiteye kadar) STEM öğrenmekten hoşlanacaktır.                              |                        |             |            |              |                         |
| 13. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun fen bilimleri, matematik ve teknoloji gibi diğer konuları daha iyi anlamasını sağlar. |                        |             |            |              |                         |
| 14. Eğitim hayatında STEM öğrenmesi, çocuğumun daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmasını sağlar.                                  |                        |             |            |              |                         |
| 15. Çocuğumun STEM becerilerini öğrenmesini istiyorum.                                                                               |                        |             |            |              |                         |
| 16. Çocuğumun STEM alanında çalışanların ne yaptığını anlamasını istiyorum.                                                          |                        |             |            |              |                         |
| 17. Kız ve erkek çocukların STEM öğrenmeleri eşit derecede önemlidir.                                                                |                        |             |            |              |                         |
| 18. Çocuğumun okulunda yapılan STEM atölyelerine katılmak isterim.                                                                   |                        |             |            |              |                         |
| 19. STEM alanları hakkında mümkün olduğunca erken yaşta bilgi edinmek gerektiğini düşünüyorum.                                       |                        |             |            |              |                         |



## Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması <sup>1</sup>

Yunus DOĞAN<sup>2</sup>, Muhammet BAŞTUĞ<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlamaya etkisini test eden deneysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Başlangıçta dâhil edilme kriterlerini sağlayan yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olmak üzere 37 adet çalışmaya yer verilmiştir. Yayın yanlılığına neden olan çalışmaların çıkarılmasından sonra 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi kullanılarak birleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerine ait genel etki büyüklüğü 0,896 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Cohen's ölçütlerine göre geniş bir etki büyüklüğüdür. Çalışmaların uygulandığı yayın türüne göre (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) en büyük etkinin 1,042 (geniş düzey) ile makale türünde olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinin etki büyüklüğü 0,975 (geniş düzey) ve yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğü 0,636 (orta düzey) olarak bulunmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama  
Anlama stratejileri  
Meta-analiz

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.07.2020

Kabul Tarihi: 21.07.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [yunusdogan642@gmail.com](mailto:yunusdogan642@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0235-6425>

<sup>3</sup> Doç. Dr., İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkiye, [mbastug33@gmail.com](mailto:mbastug33@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>

## Giriş

Öğrenme alanları içerisinde okuma becerisinin hem okul hem de okul dışındaki yaşam açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma akademik başarının en önemli göstergelerinden biri olarak sayılmakta ve eğitim içerikleri yoğun olarak okuma üzerine kurulmaktadır. Bu bakımdan ilkokulun ilk yıllarından itibaren sıklıkla öğrencilere etkili bir okuma becerisinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmaktadır (Baştuğ ve Çelik, 2015).

Okulda birinci sınıftan itibaren başlayan okuma becerisi öğretiminde başlangıçta tanıma, seslendirme, ayırt etme ve hız unsurları temele alınmaktadır. Bu durum okumadaki akıcılığın geliştirilmesi yani temel okuma becerilerinin öğretilmesi ile ilgilidir. Fakat ilerleyen sınıflarda okuma becerisinin bu unsurları bir araç haline gelmekte ve anlamının gerçekleşmesi amacına hizmet etmektedir. Edinilen okuma ve anlama becerileri ise öğrencinin bundan sonraki öğrenim hayatı boyunca tüm derslerde, okuldan sonra ise iş yaşamında, günlük yaşamın her alanında onu başarıya taşıyacak bir unsur olmaktadır.

Akyol (2013: 33), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini aldığını ifade etmektedir. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkçe dersi (1-8. sınıflar) 2015 Öğretim Programı'na göre basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma gibi genel amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara ulaşmadaki öğrenme alanı olarak “okuma” belirlenmiştir (MEB, 2015). Türkçe öğretim programı ve diğer öğretim programlarındaki bu değişimlerin nedeni olarak küreselleşen dünyaya paralel ortak eğitim çıktılarına sahip olma isteği gösterilebilir. Nitekim ülkemiz bu amaçla uluslararası düzeyde yapılan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ve PISA (The Programme for International Student Assessment) gibi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır.

PISA Ulusal Nihai Raporu'na göre 2003, 2006, 2009 yıllarında Türkiye ortalaması hem okuma hem de diğer alanlar da OECD ülkelerinin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yine 2012 yılında yapılan PISA sınavında okuma becerileri alanında ülkemiz 475 puan alarak 34 OECD üye ülkesi arasında 31. sırada, 65 toplam katılımcı arasında ise 41. sırada yer alarak OECD üye ülkeler ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2015).

Uluslararası düzeyde öğrencilerin okuma becerilerini ölçen bir diğer sınav PIRLS projesinde, Türkiye uluslararası başarı ortalamasının 51 puan gerisinde kalarak 35 ülke içinde 28. sırada yer almıştır (MEB, 2003).

Türkiye'nin uluslararası düzeyde girmiş olduğu bu sınavların sonuçlarına bakarak okuma becerisinin geliştirilmesinde hala eksikliklerin olduğundan söz edilebilir. Bu durum okuma, okumanın çıktısı olan anlama üzerinde yeniden tanımlamalar yapılmasını ve bu becerilerin öğretiminde daha etkili stratejiler kullanılmasını gerektirmektedir.

Keskin ve Baştuğ'a (2012) göre okuma; geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceri olup, teknolojinin gelişimine bağlı olarak niteliklerinde değişme olan bir beceridir. Bu aynı zamanda gelecekte de okumanın tanımının ve niteliğinin değişeceği anlamını da taşımaktadır. Günümüzde ise okumanın birçok tanımı ve nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalara rastlamaktayız. Bunların içinde en kapsamlı olanları aşağıda verilmiştir.

“Okuma yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2013: 33) ve başarılı okuyucular dinamik bir süreç olan okumanın gereği olarak okuma stratejilerini kullanırlar (Akyol, 2009: 16).

Güneş (2013: 128) okumayı “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlamakta ve okumanın “bir öğrenme alanı olarak çeşitli beceri ve teknikleri içeren geniş bir alan” olduğunu ifade etmektedir.

Baştuğ'a (2012) göre ise okuma; fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi gerektiren, anlama amacını taşıyan aktif bir etkinliktir ve anlama amacına ulaşmada okuyucu ön bilgileri ile okuma stratejilerini kullanmaktadır.

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımlardan çıkarılabilecek genel sonuç, iyi bir okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini ve zihinsel becerilerini kullanarak hem verilen metni anlar hem de verilen metinden yeni anlamlara ulaşır. Bunları yaparken de okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanır. Güngör ve Ün Açıkgöz'e (2006) göre de okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesine bağlıdır. Çünkü bu stratejiler okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret etmektedir (Temizkan, 2008). Bu durumda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve bağımsız öğrenmelerini destekleyecek olan okuduğunu anlama stratejilerinden hangilerinin daha etkili olduğu önem kazanmaktadır.

Uygun stratejinin saptanmasında öğretici elbette ki daha önceden etkililiği test edilmiş bir strateji tercih edecektir. Fakat bu kez etkililiği test edilmiş stratejilerden hangisi daha etkili sorusu akla gelecektir. Bu durum ilgili alanda yapılması gereken meta-analiz çalışmasına işaret etmektedir. Bu çalışma alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etki düzeylerini karşılaştırmalı olarak görmelerine imkân sağlayacaktır. Deneyisel çalışmaların birleştirilmesiyle elde edilecek bu meta-analiz sonucunun bu boşluğu doldurması bakımından ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi hakkında (meta-analiz yöntemi kullanarak) genel bir görüş elde etmek olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

## Yöntem

Araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi için yapılan istatistiksel analiz yöntemidir (Dinçer, 2014). Mevcut araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılarak, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. Meta-analiz yönteminin tercih edilme sebebi, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yerine, konu ile ilgili yapılmış çalışmaları birleştirerek okuduğunu anlamada strateji kullanımının etkililiğini araştırmaktır.

### Meta-analizin Aşamaları

Her bilimsel araştırma yöntemi gibi meta-analiz yönteminin de belirli bir standarttı olmasa da kendine özgü bir süreci vardır (Dinçer, 2014: 10). Bu meta-analiz çalışmasında;

- Meta-analiz için ilgili çalışmaların toplanması,
- Araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmaların belirlenmesi,
- Dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmaların kodlanarak etki büyüklükleri hesaplanması adımları izlenmiştir.

### İlgili Çalışmaların Toplanması

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla, 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış olan bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinden nicel olan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden araştırma konusuyla ilgili olan tezlerin taraması yapılmıştır.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin elektronik katalogları, Google Akademik internet arama motoru ve ulaşılabilen benzer çalışmaların kaynakçaları üzerinden konuyla ilgili bilimsel makalelere ulaşılmıştır.

- İlgili tüm çalışmalara ulaşabilmek amacıyla gerektiğinde çalışmanın yazarı ile iletişime geçilmiştir.
- Tarama işlemi boyunca; “okuma”, “anlama”, “okuduğunu anlama”, “okuduğunu anlama stratejileri “okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi”, “okuma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuma eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.
- Anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda 226 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan deneysel olmayanlar, kontrol grubuna sahip olmayanlar ve gerekli istatistiksel verilere sahip olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemişlerdir.
- Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini inceleyen ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 37 çalışma araştırmancının örneklemini oluşturmuştur.
- Yapılan yayın yanlılığı testinden sonra bu çalışmalardan 18 tanesi yayın olduğu gerekçesiyle çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmaya 19 çalışma dâhil edilmiştir.
- Dâhil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalardan Epçaçan’a (2008) ait doktora çalışmasında iki farklı okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğinin test edildiği ve strateji etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretildiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada etkisi ayrı ayrı test edilen stratejiler meta-analizde iki farklı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

### ***Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi***

Meta analiz çalışmasına etki ettiği düşünülen bağımsız değişkenlerin etki boyutunu belirlemek için çalışma karakteristikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan karakteristikler başlıca şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın yayın türü
- Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi

### ***Dâhil Edilme Kriterleri***

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- Çalışmaların 2000-2016 yılları içerisinde yapılmış olması,
- Çalışmada okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisinin ölçülmesi.
- Deneysel çalışmalardan elde edilmiş bulgulara yer verilmesi.
- Okuduğunu anlama stratejilerini uygulayan, ön test-son test, kontrol grup modeli kullanan deneysel çalışma olması,
- Çalışmanın standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanması için yeterli veriye (aritmetik ortalama, standart sapma, deney grubu ve kontrol grubu örneklem sayıları) sahip olması,
- Çalışma örnekleminin ilkökul veya ortaokul düzeyinde olması.
- Yayımlanmış veya yayımlanmamış yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makale olması,
- Çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması ve Türkçe yazılmış olması.

### ***Kodlama Yöntemi***

Meta analiz için toplanan verilerin dâhil edilme kriterlerini sağlamanın ardından sonraki adımlarda çalışmalar arasındaki karşılaştırmalarda kullanılabilmesi için araştırmaların özelliklerini sürekli veya kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama yöntemi geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla meta-analize dâhil edilen araştırmalarla ilgili mümkün olduğunca açık ve detaylı bir kodlama formu geliştirilmelidir. Araştırmada kullanılan kodlama sistemi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışma kimliğidir. Bu bölümde çalışmanın; kimlik numarası, adı, yazar veya yazarların adı, yapıldığı yıl, yayın türü gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm çalışmanın içeriğidir. Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı grubun sınıf düzeyi, deneyde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri gibi bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm çalışma verileridir. Bu bölümde çalışmalarda deney ve kontrol grubundan elde edilen örneklem büyüklüğü, ortalamaları ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Literatür taramasında belirlenen çalışmalar, niteliksel olarak incelenerek meta-analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenir. Sonraki aşamada bu çalışmalardan elde edilecek sonuçların istatistiksel olarak birleştirilmesi gerekir. Meta-analizde araştırma verilerine göre istatistiksel meta-analiz modeli de farklılaşabilir (Yıldız, 2002). Meta analizde, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli olarak iki tür istatistiksel modele göre analizler yapılabilmektedir. Bu çalışmayı oluşturan veriler homojen yapıda olduğu için istatistiksel analizler sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

#### Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Meta-analizin doğasını oluşturan temel terim etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü, bir çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni olumlu ya da olumsuz ne ölçüde etkilediği hakkında bilgi veren ölçü birimidir (Dinçer, 2014: 16). Meta-analizde her bir çalışma için ayrı ayrı etki büyüklüğü değeri hesaplanmaktadır. Bu çalışmada öncelikle her bir çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g kullanılmıştır.

Meta-analiz çalışmalarında ilk olarak, her çalışma için ayrı ayrı iki gruplu deneylerin etki büyüklüklerinin hesaplanması gerekir. Daha sonra ise, bu çalışmaların etki büyüklükleri kullanılarak genel etki büyüklüğünün hesaplanması gerekir (Tarım, 2003). Cohen, etki derecesini "d" olarak adlandırmıştır. Cohen'in d'si deney grubu ve kontrol grubu aritmetik ortalamaları arasındaki farkın iki gruptan birinin standart sapmasına bölünmesiyle bulunur. Cohen etki derecesini "d = 0.2 olduğunda küçük", "d = 0.5 olduğunda orta" ve "d = 0.8 olduğunda büyük" olarak nitelemiştir (Demir, 2013).

Çalışmaların etkisi sınıflandırılırken genellikle aşağıdaki ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek Cohen's d için verilmiş olmasına rağmen Hedges's g için de kullanılabilir (Dinçer, 2014: 33).

- -.15 ≤ Etki derecesi < .15 önemsiz düzeyde
- .15 ≤ Etki derecesi < .40 küçük düzeyde
- .40 ≤ Etki derecesi < .75 orta düzeyde
- .75 ≤ Etki derecesi < 1.10 geniş düzeyde
- 1.10 ≤ Etki derecesi < 1.45 çok geniş düzeyde
- 1.45 ≤ Etki derecesi mükemmel düzeyde.

Meta-analizde etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, çalışmanın asıl boyutu olan homojenlik testlerine geçilebilir. Etki derecelerinin bir çalışmadan diğerine nasıl değiştiği "homojenlik testi" ile tespit edilir. Bu analiz etki derecelerindeki varyansın, beklenen örneklem hatası farklılıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Kaşaracı, 2013). Meta-analiz çalışmalarında, homojenlik testi hesaplanan p değeri ve Q değeri ile test edilir. P değerinin 0,05'ten küçük olması, bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir farkın olduğunu gösterir. Bu anlamlı fark çalışmanın heterojen yapıda olduğunu gösterir. Eğer p değeri 0,05'den büyük çıkarsa, çalışmanın homojen yapıda olduğu anlamına gelir. Homojenliğin bir diğer ölçütü ise, Q değeridir. Q değeri X<sup>2</sup> tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük ise, meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıda olduğu anlamına gelir. Tam tersi durumda ise, meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıda olduğu anlamına gelir (Dinçer, 2014: 71).

Meta-analiz çalışmalarında, uygulama yapısı homojense, sabit etkiler modeli ile analize devam edilir. Yok, eğer heterojen yapıda ise, rastgele etkiler modeli ile analize devam edilir. Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır (Küçükönder, 2007). Bu model, çalışma sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını varsaymaktadır (Okursoy, 2009). Rastgele etkiler modeli ise, gerçek etki büyüklüğü çalışmadan çalışmaya değişir varsayımına dayanır. Bu model çalışmaların kendi içlerindeki varyansını ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadır (Okursoy, 2009). Bu çalışmada, p değeri ve Q istatistiklerinden elde edilen sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple genel etki büyüklüğünün hesaplanması sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmalara ait bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize ait betimleyici bilgiler verilmiş daha sonra hesaplanan etki büyüklüğü değerleri

ile bunların yorumlarına yer verilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri hesaplanmadan önce, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için yayın yanlılığı analizi gerçekleştirilmiştir.

### **Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini konu alan araştırmaların, meta-analiz sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici bilgiler verilmiş, daha sonra hesaplanan Hedges's etki büyüklüğü değerleri ve alt kategorilerdeki her grup için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada, belirlenen kriterlere uygun ve Türkiye’de yapılmış olan 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. Çalışma kapsamında;

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır,

2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır, soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p = .05$  olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar

| Yazar ve Yayın Yılı         | Sınıf Düzeyi | Yayın Türü    |
|-----------------------------|--------------|---------------|
| Aslan Ali, 2006             | 4            | Yüksek Lisans |
| Balta Elif Emine, 2011      | 8            | Doktora       |
| Baştuğ M, Keskin H. K. 2011 | 5            | Makale        |
| Bozpolat Ebru, 2012         | 5            | Doktora       |
| Bulut Berker, 2013          | 4            | Yüksek Lisans |
| Çayır Necla Belkıs, 2011    | 4            | Yüksek Lisans |
| Epçaçan Cevdet1, 2008*      | 5            | Doktora       |
| Epçaçan Cevdet2, 2008*      | 5            | Doktora       |
| Hamzadayı Ergün, 2010       | 8            | Doktora       |
| Kanmaz Ahmet, 2012          | 5            | Doktora       |
| Karasu Mehmet, 2013         | 4            | Doktora       |
| Kırkılıç vd. 2011           | 8            | Makale        |
| Kocaarslan Mustafa, 2015    | 4            | Doktora       |
| Koç Canan, 2007             | 8            | Doktora       |
| Kuşdemir Yasemin, 2014      | 4            | Doktora       |
| Küçükavşar Aslıhan, 2010    | 6            | Doktora       |
| Piltin Gülhiz, 2007         | 5            | Doktora       |
| Sulak Süleyman Erkam, 2014  | 4            | Doktora       |
| Şahin İlhami, 2012          | 5            | Yüksek Lisans |

\*Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 1’ e göre meta-analize dâhil edilen 19 çalışma vardır.

**Tablo 2.** Çalışmaların yıllarına ilişkin frekansları

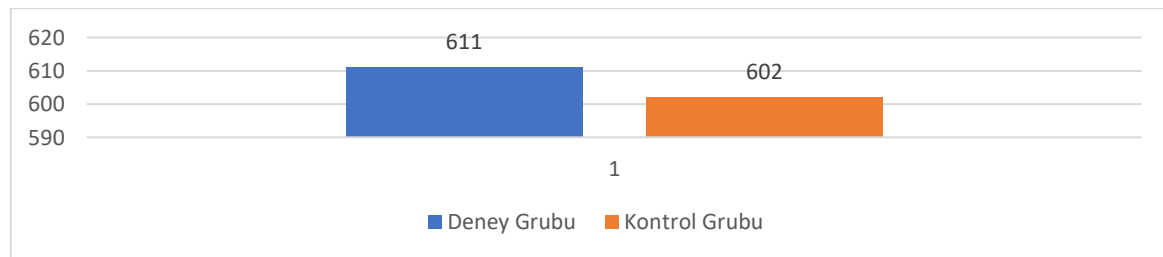
| Çalışma Yılı | Frekans | %    |
|--------------|---------|------|
| 2006         | 1       | 5%   |
| 2007         | 2       | 11%  |
| 2008         | 2       | 11%  |
| 2010         | 2       | 11%  |
| 2011         | 4       | 21%  |
| 2012         | 3       | 16%  |
| 2013         | 2       | 11%  |
| 2014         | 2       | 11%  |
| 2015         | 1       | 5%   |
| TOPLAM       | 19      | 100% |

Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın, %21’lik pay ile 2011 yılı olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Çalışmaların yayın türüne göre frekansları

| Yayın Türü         | Frekans | %    |
|--------------------|---------|------|
| Yüksek Lisans Tezi | 4       | 21%  |
| Doktora Tezi       | 13      | 68%  |
| Makale             | 2       | 11%  |
| TOPLAM             | 19      | 100% |

Tablo 3’e göre, çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları; yüksek lisans tezi 4, doktora tezi 13 ve makale 2 şeklindedir. Buna göre araştırmaya dâhil edilen çalışma türlerinden en fazla paya sahip olan çalışma %68’lik bir pay ile doktora tezleridir.

**Şekil 1.** Deney ve kontrol grupları toplam örneklem dağılımına ait sütun grafiği

Şekil 1’ye göre meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğünü 611’i deney ve 602’si kontrol grubu olmak üzere toplam 1213 kişi oluşturmuştur.

**Tablo 4.** Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, örneklem büyüklükleri

| Katılımcı sayısı | Frekans | %   |
|------------------|---------|-----|
| $n < 30$         | 16      | 42% |
| $30 \leq n < 40$ | 16      | 42% |
| $40 \leq n$      | 6       | 16% |

Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, örneklem büyüklükleri ve meta-analizdeki oranlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 4'e göre "n" çalışmaların deney ve kontrol gruplarındaki toplam katılımcı sayısını ifade etmektedir. Çalışmaların örneklem yoğunluğu 30 kişi altı 16 çalışma (%42), 30 ile 40 kişi arası 16 çalışma (42%) ve 40 kişi üzeri 6 çalışma (16%) şeklindedir.

#### ***Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular***

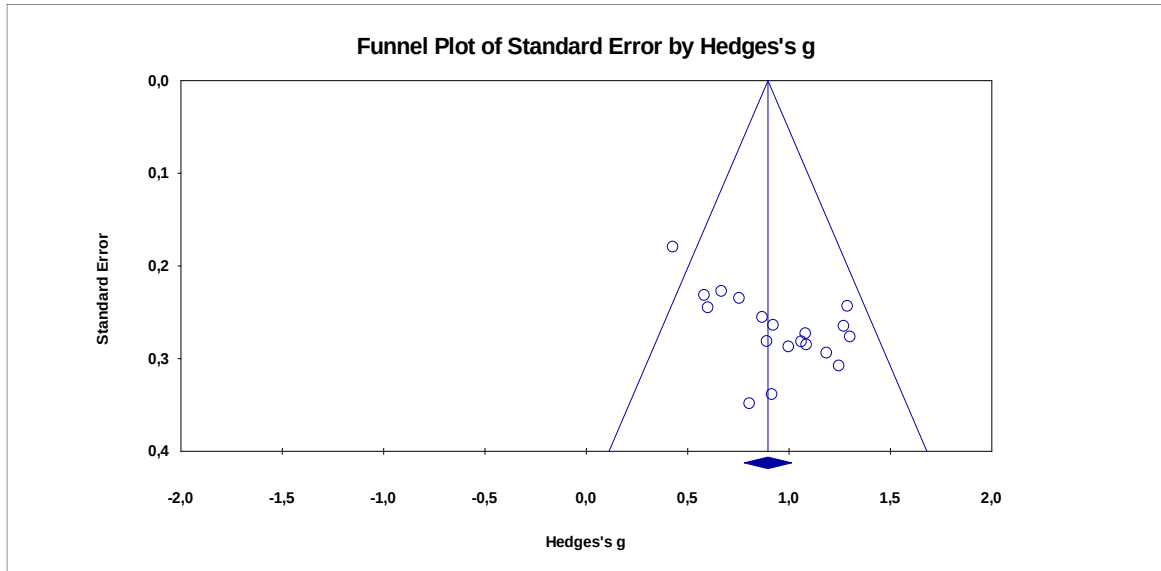
Meta-analiz çalışmalarındaki en büyük endişelerden biri, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yanlı çıkma düşüncesidir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar büyük oranda yayımlanan çalışmalardan seçilmektedir. Yayımlanan çalışmaların ise genellikle anlamlı farklılık çıkan çalışmalar olması varsayımı, meta-analize dâhil edilecek çalışmalarda belli bir yöne yığılmaların görüleceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Long, 2001).

Örneklem meylinin ortadan kalkması, yani dağılımın normale dönmesi, diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için konu hakkında etki büyüklüğü sıfırı veren kaç tane daha çalışmanın meta-analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Hesaplanan bu sayıya hata koruma sayısı (Fail-Safe N) denir. Bu sayı meta-analizin güvenilirliğini göstermek amacıyla hesaplanan yayımlanma yanlılığıdır. Sonuçları tersine çevirecek, çalışma sayısıdır (Long, 2001). Yani, Classic Fail-Safe N istatistiğinde çalışmanın gücü ve p-değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir. Bu meta-analiz çalışması için hesaplanan hata koruma sayısı (Fail-Safe N) 5538 çıkmıştır. Yani, alfa değerinin 0,05 çıkması için 5538 bireysel çalışmaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ise çalışmanın çok güvenilir olmadığını, çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu ifade etmektedir. Daha gerçekçi yorum için Tau kat sayısı hesaplanmıştır. Tau kare kat sayısı, gerçek etki büyüklüğünün varyansı olarak tanımlanmaktadır. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, bu istatistik sonucunda Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir. Hesaplanan Tau: 0,53, p-değeri: 0,000 bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermektedir.

Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısı 902.2 çıkmıştır. Bu demek oluyor ki 37 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 902.2 adet, eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması gerekir.

Elde edilen bulgulara göre meta-analiz gerçekleştirilecek 37 çalışma için yayın yanlılığı bulunmaktadır. Bu durumda yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkarılarak meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Yayın yanlılığı oluşturan çalışmaların veri setinden çıkarılması sonucunda hesaplanan yayın yanlılığı analizine göre, 19 çalışma için hesaplanan Tau: 0,32, p-değeri: 0,054 olarak bulunmuştur. Bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 2'te verilen huni grafiği (funnel plot) yardımıyla da yorumlanabilir.



**Şekil 2.** Huni grafiği

Çalışmada yayın yanlılığı olması durumunda huni grafiğindeki etki büyüklükleri (daireler ile gösterilen şekiller) asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise etki büyüklükleri simetrik dağılım gösterirler. Şekil 2’te daireler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini, grafiğin alt bölümünde yer alan elmas şekli ise genel etkiyi temsil etmektedir. Şekil 2’ten de anlaşılacağı üzere 19 çalışma için yayın yanlılığı durumu güçlü gözükmemektedir.

Bu durumda araştırmaya dâhil edilen çalışmalar gerek çalışma dizaynı gerekse değişkenler bakımından benzerlik gösterdiğinden sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde CMA istatistiksel analiz yazılımı kullanılmıştır. Meta-analiz için, etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, homojenlik testi Q istatistikleri hesaplanmıştır. Etki derecelerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde heterojen ( $Q_B > \chi^2_{.95}$  ;  $p < .05$ ) olduğu görülen durumlarda heterojenlik derecesini belirlemek amacıyla I2 istatistik değeri göz önünde bulundurulmuştur.

#### ***Araştırmaya Dâhil Edilen Bütün Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizinin Bulguları***

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges’s etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Hesaplanan etki büyüklüğü analizi bulguları (yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce)

| Çalışma                                                                | (Hedges'g)     |                       |               |         | %95 GA    |           |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------|---------------|---------|-----------|-----------|
|                                                                        | Etki Büyüklüğü | Etki Büyüklüğü Düzeyi | Standart Hata | Varyans | Min Değer | Max Değer |
| Şahin, 2012                                                            | 1,000          | Geniş                 | 0,288         | 0,083   | 0,436     | 1,564     |
| Belet, 2005                                                            | 1,460          | Mükemmel              | 0,338         | 0,114   | 0,797     | 2,123     |
| Kırkkılıç vd, 2011                                                     | 1,187          | Çok geniş             | 0,294         | 0,087   | 0,610     | 1,764     |
| Arı, 2014                                                              | -0,042         | Önemsiz               | 0,249         | 0,062   | -0,530    | 0,446     |
| Kocaarslan, 2015                                                       | 0,892          | Geniş                 | 0,282         | 0,079   | 0,340     | 1,445     |
| Koç, 2007                                                              | 0,917          | Geniş                 | 0,339         | 0,115   | 0,253     | 1,582     |
| Kuşdemir, 2014                                                         | 1,248          | Çok geniş             | 0,308         | 0,095   | 0,644     | 1,852     |
| Hamzadayı, 2010                                                        | 1,063          | Geniş                 | 0,282         | 0,080   | 0,510     | 1,615     |
| Kuşdemir, 2007                                                         | 0,351          | Küçük                 | 0,229         | 0,052   | -0,097    | 0,800     |
| Epçaçan1, 2008*                                                        | 0,584          | Orta                  | 0,232         | 0,054   | 0,129     | 1,038     |
| Epçaçan2, 2008*                                                        | 0,756          | Geniş                 | 0,235         | 0,055   | 0,295     | 1,217     |
| Bozpolat, 2012                                                         | 0,870          | Geniş                 | 0,256         | 0,065   | 0,369     | 1,371     |
| Aslan, 2006                                                            | 0,669          | Orta                  | 0,228         | 0,052   | 0,223     | 1,115     |
| Bozkurt, 2005                                                          | 1,498          | Mükemmel              | 0,381         | 0,145   | 0,751     | 2,244     |
| Özaslan, 2006                                                          | 1,630          | Mükemmel              | 0,459         | 0,211   | 0,730     | 2,530     |
| Kaya, 2006                                                             | 1,563          | Mükemmel              | 0,356         | 0,127   | 0,866     | 2,261     |
| Piltin, 2007                                                           | 1,272          | Çok Geniş             | 0,265         | 0,070   | 0,752     | 1,792     |
| Çakıroğlu, 2007                                                        | 1,974          | Mükemmel              | 0,418         | 0,175   | 1,155     | 2,793     |
| Temizkan, 2007                                                         | 1,459          | Mükemmel              | 0,321         | 0,103   | 0,831     | 2,088     |
| Ayçin, 2009                                                            | 2,563          | Mükemmel              | 0,379         | 0,143   | 1,821     | 3,305     |
| Özyılmaz, 2010                                                         | 0,228          | Küçük                 | 0,239         | 0,057   | -0,240    | 0,697     |
| Küçükavşar, 2010                                                       | 0,602          | Orta                  | 0,245         | 0,060   | 0,121     | 1,083     |
| Yıldırım, 2010                                                         | 0,133          | Önemsiz               | 0,298         | 0,089   | -0,451    | 0,716     |
| Balta, 2011                                                            | 1,083          | Geniş                 | 0,273         | 0,075   | 0,548     | 1,619     |
| Çayır, 2011                                                            | 0,807          | Geniş                 | 0,349         | 0,122   | 0,123     | 1,491     |
| Hacıoğlu, 2011                                                         | 0,445          | Orta                  | 0,200         | 0,040   | 0,053     | 0,837     |
| Coşkun, 2011                                                           | 292,916        | Mükemmel              | 20,214        | 408,610 | 253,297   | 332,535   |
| Kanmaz, 2012                                                           | 1,088          | Geniş                 | 0,285         | 0,081   | 0,528     | 1,647     |
| Bulut, 2013                                                            | 0,429          | Orta                  | 0,180         | 0,032   | 0,076     | 0,781     |
| Karasu, 2013                                                           | 1,290          | Çok Geniş             | 0,244         | 0,059   | 0,812     | 1,768     |
| Sulak, 2014                                                            | 1,303          | Çok Geniş             | 0,277         | 0,077   | 0,760     | 1,845     |
| Epçaçan, 2010                                                          | 1,770          | Mükemmel              | 0,312         | 0,097   | 1,158     | 2,382     |
| Tok, 2008                                                              | 0,489          | Orta                  | 0,251         | 0,063   | -0,003    | 0,980     |
| Baştuğ ve Kağan, 2011                                                  | 0,924          | Geniş                 | 0,264         | 0,070   | 0,406     | 1,442     |
| Top, 2014                                                              | 0,516          | Orta                  | 0,252         | 0,063   | 0,022     | 1,009     |
| Çelikçi, 2000                                                          | 1,807          | Mükemmel              | 0,236         | 0,056   | 1,344     | 2,270     |
| Tuna, 2016                                                             | 11,273         | Mükemmel              | 1,043         | 1,088   | 9,229     | 13,317    |
| Toplam Etki Büyüklüğü                                                  | 1,169          | Çok Geniş             | 0,164         | 0,027   | 0,849     | 1,490     |
| $Z_{\text{Toplam}} = 7,151$ , $Q = 436,946$ , $sd = 36$ , $p = 0,0000$ |                |                       |               |         |           |           |

\* Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce yapılan homojenlik testi sonucunda QB değeri 436,946, serbestlik derecesi 36 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Tablo 5'teki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların heterojen yapıda olduğu ( $df=36$ , Q-değeri= 436,946,  $p=0,000$ ), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,164, varyans 0,027 ve % 95'lik güven aralığında 0,849 alt sınırı ve 1,490 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 1,169 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 1,169 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 7,151, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ).

Tablo 5'e göre yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 2 çalışmanın önemsiz, 2 çalışmanın küçük, 7 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş ve 11 çalışmanın ise mükemmel düzeydedir.

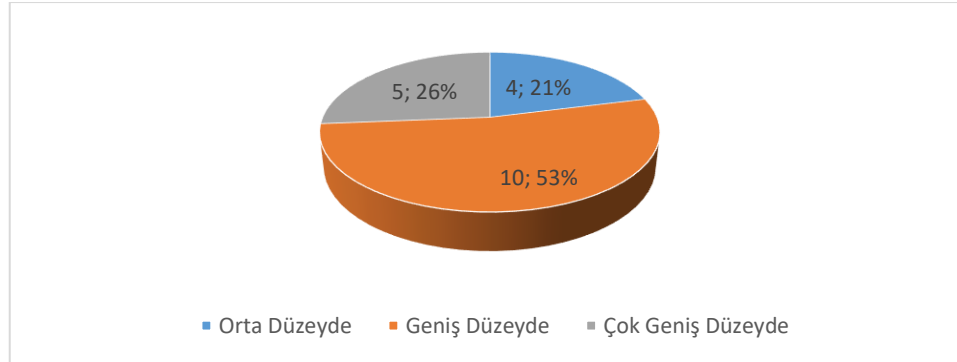
**Tablo 6.** Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüğü analizi bulguları (yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarıldıktan sonra)

| Çalışma                | (Hedges'g)   |                     | %95 GA         |         |             |             |                |                                               |
|------------------------|--------------|---------------------|----------------|---------|-------------|-------------|----------------|-----------------------------------------------|
|                        | Etki<br>Büy. | Etki Büy.<br>Düzeyi | Stand.<br>hata | Varyans | Min<br>Değ. | Max<br>Değ. | Ağırlık<br>(%) | Kullanılan Strateji                           |
| Sulak, 2014            | 1,303        | Çok Geniş           | 0,277          | 0,077   | 0,76        | 1,845       | 4,31           | Süreçsel Model                                |
| Karasu, 2013           | 1,29         | Çok Geniş           | 0,244          | 0,059   | 0,812       | 1,768       | 6,06           | Diyaloğa Dayalı Öğretim                       |
| Pilten, 2007           | 1,272        | Çok Geniş           | 0,265          | 0,07    | 0,752       | 1,792       | 5,10           | Ana Fikir Bulma Stratejisi                    |
| Kuşdemir, 2014         | 1,248        | Çok geniş           | 0,308          | 0,095   | 0,644       | 1,852       | 5,96           | Doğrudan Öğretim Modeli                       |
| Kırkkılıç vd. 2011     | 1,187        | Çok geniş           | 0,294          | 0,087   | 0,61        | 1,764       | 4,12           | Kavram Haritası                               |
| Kanmaz, 2012           | 1,088        | Geniş               | 0,285          | 0,081   | 0,528       | 1,647       | 4,38           | İSOAT (İncele, Sorgula,Oku,Anla t, Tekrarla)  |
| Balta, 2011            | 1,083        | Geniş               | 0,273          | 0,075   | 0,548       | 1,619       | 4,79           | Waldmann Modeli                               |
| Hamzadayı, 2010        | 1,063        | Geniş               | 0,282          | 0,08    | 0,51        | 1,615       | 4,49           | Büt. Öğrenme- Öğretme Yaklaşımı               |
| Şahin, 2012            | 1            | Geniş               | 0,288          | 0,083   | 0,436       | 1,564       | 4,67           | Hikâye Haritası                               |
| Baştuğ ve Keskin, 2011 | 0,924        | Geniş               | 0,264          | 0,07    | 0,406       | 1,442       | 5,13           | Bilgi Verici Metin Yapısı Öğretimi            |
| Koç, 2007              | 0,917        | Geniş               | 0,339          | 0,115   | 0,253       | 1,582       | 4,49           | Aktif Öğrenme                                 |
| Kocaarslan, 2015       | 0,892        | Geniş               | 0,282          | 0,079   | 0,34        | 1,445       | 3,06           | Zihinsel İmaj Oluşturma                       |
| Bozpolat, 2012         | 0,87         | Geniş               | 0,256          | 0,065   | 0,369       | 1,371       | 5,48           | BİOK ile Kullanılan Hikâye Haritası           |
| Çayır, 2011            | 0,807        | Geniş               | 0,349          | 0,122   | 0,123       | 1,491       | 2,88           | Çoklu Zekâ Kuramı                             |
| Epçaçan2, 2008*        | 0,756        | Geniş               | 0,235          | 0,055   | 0,295       | 1,217       | 6,50           | TİÖD(Tahmin,İnceleme,Özetleme,Örgütleme,Değ.) |
| Aslan, 2006            | 0,669        | Orta                | 0,228          | 0,052   | 0,223       | 1,115       | 6,95           | Zihin Haritası                                |
| Küçükavşar, 2010       | 0,602        | Orta                | 0,245          | 0,06    | 0,121       | 1,083       | 3,74           | Yapılandırmacı Model                          |
| Epçaçan1, 2008*        | 0,584        | Orta                | 0,232          | 0,054   | 0,129       | 1,038       | 6,69           | İşbirlikli Öğrenme -Tartışma Sorgulama        |
| Bulut, 2013            | 0,429        | Orta                | 0,18           | 0,032   | 0,076       | 0,781       | 11,21          | Etkin Dinleme                                 |
| Toplam Etki Büyüklüğü  | 0,896        | Geniş               | 0,060          | 0,004   | 0,778       | 1,013       |                |                                               |

$Z_{\text{Toplam}} = 14,956$ ,  $Q = 22,139$ ,  $sd = 18$ ,  $p = 0,2259$

Homojenlik testi sonucunda QB değeri 22,139, serbestlik derecesi 18 ve p değeri 0,226 olarak bulunmuştur. Tablo 6'daki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların homojen yapıda olduğu ( $df = 18$ ,  $Q$ -değeri = 22,139,  $p = 0,226$ ), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven

aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ayrıca bireysel çalışmalar için bütün etki değerleri pozitif çıkmıştır. Bu durum 19 çalışmanın hepsinin de deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ). Çalışmaların bireysel bazda etki sınıflandırmaları şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmaların etki büyüklük düzeylerine göre dağılımı pasta grafiği

Şekil 3'te yer alan pasta grafiğine göre, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 4 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş düzeyde olduğu şeklindedir.

### Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

**Tablo 7.** Yayın yanlılığı testi yapılmadan önce ve yayın yanlılığı testi yapıldıktan sonra sınıf düzeyine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların frekansları

| Sınıf Düzeyi | Yayın Yanlılığı Testi Yapılmadan Önceki Frekans | Yayın Yanlılığı Testi Yapıldıktan Sonraki Frekans |
|--------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1. Sınıf     | 0                                               | 0                                                 |
| 2. Sınıf     | 0                                               | 0                                                 |
| 3. Sınıf     | 2                                               | 0                                                 |
| 4. Sınıf     | 9                                               | 7                                                 |
| 5. Sınıf     | 13                                              | 7                                                 |
| 6. Sınıf     | 2                                               | 1                                                 |
| 7. Sınıf     | 4                                               | 0                                                 |
| 8. Sınıf     | 7                                               | 4                                                 |

Tablo 7'ye göre yayın yanlılığına neden olan çalışmalar meta-analizden çıkarılmadan önce 2. Sınıf düzeyinde 0 adet, 3. sınıf düzeyinde 2 adet, 4. sınıf düzeyinde 9 adet, 5. sınıf düzeyinde 13 adet, 6. sınıf düzeyinde 2 adet, 7. sınıf düzeyinde 4 adet, 8. sınıf düzeyinde 7 adet çalışmaya rastlanmıştır. Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden çıkarılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma dâhil edilmiştir. 2. Sınıf düzeyinde yayın yanlılığı testi öncesinde ve sonrasında dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çıkartılmıştır. 6. Sınıf düzeyinde 1 adet çalışma kalması bu sınıf düzeyinde karşılaştırma yapmaya olanak olmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca 2., 3. ve 7. Sınıf düzeyinde araştırmaya dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışma olmaması bu sınıf düzeylerinde de karşılaştırma yapılmasına imkan vermemektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiği sınıf düzeyine göre karşılaştırılmamıştır.

### Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi, yayın türüne göre incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges's etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına, etkililiğinin yayın türüne göre incelenmesi

| Yayın Türü                                                        | N  | (Hedges'g)     |                       | Standart Hata | Varyans | %95 GA    |           |
|-------------------------------------------------------------------|----|----------------|-----------------------|---------------|---------|-----------|-----------|
|                                                                   |    | Etki Büyüklüğü | Etki Büyüklüğü Düzeyi |               |         | Min Değer | Max Değer |
| Yüksek Lisans                                                     |    |                |                       |               |         |           |           |
| Tezi                                                              | 4  | 0,636          | Orta                  | 0,119         | 0,014   | 0,403     | 0,870     |
| Doktora Tezi                                                      | 13 | 0,975          | Geniş                 | 0,074         | 0,005   | 0,830     | 1,120     |
| Makale                                                            | 2  | 1,042          | Geniş                 | 0,197         | 0,039   | 0,656     | 1,427     |
| Toplam Etki Büyüklüğü                                             | 19 | 0,896          | Geniş                 | 0,060         | 0,004   | 0,778     | 1,013     |
| $Z_{\text{Toplam}} = 14,964$ , $Q_B = 5,866$ , $sd=2$ , $p=0,053$ |    |                |                       |               |         |           |           |

Tablo 8'e göre, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etki büyüklük değerleri, yayın türüne göre pozitif yöndedir.

Gerçekleştirilen homojenlik testi sonucunda QB değeri 5,866, serbestlik derecesi 2 ve p değeri 0,053 olarak bulunmuştur. Tablo 8'deki sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu ( $df=2$ ,  $Q$ -değeri=5,866,  $p=0,053$ ), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine (çalışmanın yayın türüne göre) pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla, bu konuda yapılmış deneysel çalışmalar incelenmiş ve bulguları sayısal olarak bir araya getirilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına olan genel etkisinin pozitif yönde ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların toplam deney grubu (611 kişi) ve toplam kontrol grubu (602 kişi) karşılaştırıldığında ortaya okuduğunu anlamada strateji kullanan deney grubu lehine anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir. Sidekli ve Çetin (2017) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisinin çok geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili ulaşılan bireysel çalışmalar da (Baştuğ ve Kağan, 2011; Balta, 2011; Bozpolat, 2012; Çayır, 2011; Sidekli, 2012; Hamzadayı, 2010; Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015; Koç, 2007; Şahin, 2012) strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu meta-analiz çalışmasının sonucunun ilgili literatürle oldukça tutarlı olduğu söylenebilir. Bu durum okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmanın okuduğunu anlama başarısını artıracakını göstermektedir.

Meta-analize dâhil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklüklerine, kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek pozitif etki düzeyine (çok geniş düzey) sahip ilk dört stratejinin sırasıyla süreçsel model, diyaloga dayalı öğretim (karşılıklı öğretim) modeli, ana fikir bulma stratejisi ve doğrudan öğretim modeli (ana fikir bulma stratejisinin doğrudan öğretim modeli ile uygulanması)

olduğu görülmektedir. Dört stratejinin hepsinde metnin ön bilgiler ışığında incelenmesi, metne yönelik tahminlerde bulunulması, metnin bölüm bölüm incelenerek yardımcı fikirlerin analiz edilmesi, yardımcı fikirlerin birbiriyle ilişkilendirilmesi, ana fikre ulaşılması ve ana fikrin okuyucunun bakış açısıyla ele alınması (çıkartım yapma) ortak noktalardır. Meta-analiz sonucuna göre etki düzeyi en yüksek çıkan bu dört stratejinin temel prensiplerinin ortak olduğu ve aynı çerçeveye sahip oldukları söylenebilir. Sidekli ve Çetin'in (2017) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlamada en etkili stratejilerin sırasıyla çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme, İSOTEG tekniği, üstbilişsel strateji olduğu bulunmuştur. Davis' in (2010) yaptığı meta-analiz çalışması sonucuna göre en etkili okuduğunu anlama stratejileri; karşılıklı öğretim, akran destekli öğrenme, düşünmeye yönelik eğitim, işlemsel stratejileri eğitimi ve kavram odaklı okuma öğretimi çıkmıştır. Swanson'ın (1999) meta-analiz sonucuna göre ise en etkili okuduğunu anlama stratejileri Bilişsel ve doğrudan öğretim stratejisi olarak bulunmuştur.

Okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi, çalışmaların yayın türlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki gruplar geniş etki düzeyine, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmalar ise orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Makale ve doktora tezlerinin etki büyüklüklerinin yüksek lisans tezlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sidekli ve Çetin'in (2017) yaptığı meta-analiz sonucuna göre de okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini test eden bireysel çalışmalar incelendiğinde, doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Bu meta-analiz çalışmasında, kriterleri sağlayan 15 yüksek lisans tezi, 18 doktora tezi ve 4 makale analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde hesaplanan Tau değerinin 0,53 ve p-değerinin 0,000 çıkması çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre yayın yanlılığına neden olan 18 çalışma meta-analizden çıkartılmıştır. Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkartıldıktan sonra kalan 19 çalışma için hesaplanan Tau değeri 0,32 ve p değeri 0,054 olarak bulunmuştur. Bu sonuç meta-analize dâhil edilen 19 çalışma için yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir. Seçilen çalışmalardan meta-analize dâhil edilme kriterlerine uygun 19 adet çalışma (4 yüksek lisans tezi, 13 doktora tezi ve 2 makale) meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

Sonraki aşamada sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bireysel çalışmalar için bütün etki değerlerinin pozitif çıkması da 19 çalışmanın hepsinin deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklüklerine kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek etki düzeyine (çok geniş düzeyde ve pozitif) sahip stratejilerin sırasıyla Süreçsel Model (Sulak, 2014), Diyaloğa Dayalı Öğretim (Karasu, 2013), Ana Fikir Bulma Stratejisi (Piltin, 2007), Doğrudan Öğretim Modeli (Ana Fikir Bulma Stratejisi'nin Doğrudan Öğretim Modeli ile öğretimi) (Kuşdemir, 2014) ve Kavram Haritası (Kırkkılıç vd., 2011) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyine (orta düzeyde ve pozitif) sahip stratejinin ise Etkin Dinleme Stratejisi (Bulut, 2013) olduğu tespit edilmiştir.

Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden çıkarılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çıkartılmıştır. 6. sınıf düzeyinde bir karşılaştırma yapılabilmesi için bu sınıf düzeyinde 1'den daha fazla çalışma olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu durum okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin etkililiğinin sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapmaya elverişli olmadığını göstermiştir. Sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapılabilmesi için farklı sınıf düzeylerinde daha fazla deneysel çalışma sonuçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yayın türleri için gerçekleştirilen meta-analiz işlemi sonucunda, tüm yayın türlerindeki çalışmaların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve çalışmaların yayın türlerine göre Hedges' g etki büyüklüklerinin homojen yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre etkililiğine bakıldığında, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin tüm yayın türlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine olumlu etkiye bulunduğu söylenebilir. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki grupların geniş etki düzeyine sahip olduğu, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmaların ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yayın türlerine göre en yüksek etki büyüklüğü 1,042 ile makale grubunda (Baştuğ ve Keskin, 2011; Kırkkılıç vd. 2011) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyinin ise 0,636 ile yüksek lisans tez grubunda (Aslan, 2006; Bulut, 2013; Çayır, 2011; Şahin, 2012) olduğu tespit edilmiştir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ).

Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelendiği bu araştırma sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Betimsel analiz sonuçlarına göre, okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji kullanımına yönelik daha fazla deneysel çalışma yapılmalıdır.
- Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiğini test eden deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bu konuda deneysel yöntem ile yapılacak daha çok makale hazırlanmalıdır.
- Meta-analize dâhil edilecek çalışmaların tarama aşamasında bazı araştırmalarda deneysel işlemin uygulanma süresine yer verilmemiş, bazıları ise çok kısa süren zaman aralığında uygulamayı gerçekleştirmiştir. Bu anlamda araştırmacıların daha uzun süreli uygulamalar yapmaları ve çalışmalarında bu süreyi açıkça belirtmeleri gereklidir.
- Bu meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi incelenmiş ve bunun dışında kalan başka değişkenler üzerindeki etkileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu konuda yapılacak başka araştırmalarda okuduğunu anlamada strateji kullanımının farklı değişkenler (motivasyon, okumaya yönelik tutum, güdülenme, cinsiyet, vb.) üzerindeki etkilerine yönelik meta-analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada, yalnızca Türkiye'de yapılmış olan ve Türkçe yazılmış olan makale ve lisansüstü tez çalışmaları meta-analiz ile birleştirilmiştir. Bu konuda ileride yapılacak araştırmalarda hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde yapılmış olan çalışmalar meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı etki büyüklüğü düzeylerinde çıkan çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, bu farklılıkların ne gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılabilir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin etkili bir şekilde kullanımını sağlamak üzere, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak bu konuda uzman kişilerce eğitimler düzenlenebilir.
- Okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi., A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Unpublished thesis. Vanderbilt University, Tennessee.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012, 24-26 Mayıs). *Geçmişten günümüze akıcı okuma*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Rize.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Long, J. (2001). An Introduction to and generalization of the fail-safe n. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2003). *PIRLS 2001 Ulusal Rapor* [http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf) adresinden ( 4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)

- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> adresinden (4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)
- Okursoy Günhan, F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Peer reading: Improving reading and reading comprehension skills. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4 (SI-1), 1018-1022.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018) Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tarım, K. (2003). *Kuşak öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kuşak öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Yıldız, N. Ç. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU <sup>1</sup>, Ahmet Oğuz AKÇAY <sup>2</sup>

### Öz

Başarılı bir öğretmenden beklenen davranışların başında iletişim kurma becerisi gelmektedir. Okul içinde kurulan iletişim sayesinde öğretmenler hem mesleki hem de kişisel gelişime katkı sağlamaktadır. İletişim kavramının bu kadar önemli olduğu günümüzde, sınıf öğretmenliği adaylarına etkili iletişim becerisi kazandırmak için lisans programlarında “Etkili İletişim” dersi verilmektedir. Bu araştırmanın genel amacı ise sınıf öğretmenliği adaylarının iletişime ilişkin kullandıkları metaforları (zihinsel imgeler) ortaya koymaktır. Araştırma Sınıf Eğitimi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 66 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2017-2018 öğretim yılı Güz döneminde Etkili İletişim dersine kayıt yaptıran öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda öğretmen adaylarından “Etkili iletişim..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır: “Öğretmen adayları iletişim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır? ve “Öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?”. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Adlandırma aşaması, eleme ve arıtma aşaması, derleme ve kategori aşaması, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması dikkate alınarak analiz ve yorumlama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuca göre öğretmen adaylarının iletişim kavramına önem verdiği ve bu kavramı hayati olarak gördükleri söylenebilir çünkü katılımcıların verdiği cevaplara göre iletişim kavramı en çok su, oksijen ve alışverişe benzetilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Metafor  
Sınıf Öğretmenliği  
İletişim  
Etkili İletişim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.03.2019

Kabul Tarihi: 06.05.2019

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye, [segusem@hotmail.com](mailto:segusem@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9689-0850>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [oguzakcay42@gmail.com](mailto:oguzakcay42@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2109-976X>

## Giriş

İletişim kavramına bakıldığında; içerisinde ses (dil), yazı, görsel veya sözel olmayan araçların kullanıldığı bir eylem olarak düşünülebilir. İyi bir iletişim için farklı iletişimsel araçların birlikte ve uyumlu bir şekilde çalışması sonucunda oluşturulabildiği düşünülmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Bununla birlikte iletişim kurmak için değişik teknikler de kullanılabilir. Bu teknikler doğrudan iletişim becerileri olabileceği gibi dolaylı iletişim becerileri de olabilmektedir. Doğrudan kurulan iletişim; yazarak, sözel ve uygulayarak kişinin kendisini ifade etmesi iken dolaylı yollardan kurulan iletişim becerilerinde ise beden dili, jest, mimikler ve vurgulama gibi ifade etme yolları kullanılmaktadır (Bender, 2005).

Günlük hayatta kurduğumuz iletişim ile dil arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dil, yüzyıllardır insanların duygu ve düşüncelerini aktarırken kullanılan kolay ve etkili bir yol olma özelliğine sahiptir (Yıldız ve Yavuz, 2012). Dil ve düşünme arasında da ayrılmaz bir ilişki vardır. Dil, konuşanların zihnindekilerini ve hayal dünyalarını tayin ederken bir toplumun dünya görüşünü de konuştuğu dile ait sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır (Kaplan, 2002).

Başarılı bir öğretmenin tanımı yapılırken, iletişim becerilerini etkili ve doğru kullanabilen kişiler olarak belirtilmektedir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010). Bununla beraber etkili ve doğru iletişim becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için önemlidir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için gelişmiş iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (İhmeideh, vd. 2010). Bu noktada unutulmaması gereken geleceğin öğretmen adayları yani şu an eğitim fakültelerinde okuyan aday öğretmenlerinin birçoğu da hayatları boyunca eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgilenecekler, dolayısıyla etkili iletişim becerilerine şimdiden sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına yapılacak olumlu iletişimi ve eğitimi geliştirici metaforlar onların öğrencilerine yapacakları etkiyi de geliştirecektir.

Eğitim, iletişim ve dil konularında metaforların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin eğitimdeki metaforlar da karışık kavramların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır. Yine dil ve iletişim metaforlarında anlama, konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin açıklanmasında kullanılır. İlgili alan yazınına bakıldığında öğretmen adayları ile ilgili yapılmış metaforların genellikle öğretmenlik mesleği, okul, öğrenci ve sınıf kavramı, sınıf yönetimi konuları etrafında toplandığı görülmektedir (Saban, 2004; Ocak ve Gündüz, 2006; Cerit, 2008; Semerci, 2007; Yıldırım vd., 2009; Aydın ve Pehlivan, 2010; Altun ve Apaydın, 2013).

1980 yılına kadar metafor kavramı, bir söz sanatı olarak kabul edilmiş; edebi çalışmalar kapsamında yer almış ve bu tarihte ortaya atılan “Çağdaş Metafor Teorisi”yle birlikte birçok alan çalışmalarının merkezine yerleşmiştir (Alparslan, 2007). Terim olarak Fransızcadan gelmekle birlikte Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; “Mecaz” yani “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Bu noktada metaforlar için algısal benzerlik olan bir nesneden diğerine geçen anlam transferidir denilebilir ki transfer birçok defa gerçek bir olguyu tanımlamaya yetmez. Açıklanmak istenen nesneyi başka noktalardan anlamak, tecrübelendirmek daha yerinde olacağı söylenebilir (Semerci, 2007) . En kısa tanımıyla metafor bir terimi başka bir terimle açıklamaktır (Marshall, 2010).

Öte yandan metaforik düşünen bir birey olmak yapılandırmacı bir şekilde öğrenen olmak demektir. Bunun sonucunda da, bilinenden bilinmeyene istedik bir şekilde bağlantı kurmayı sağlamaktadır (Taggart ve Wilson, 2005). Ayrıca metaforlar sayesinde sınırlı kelime haznesine sahip olan bireylerde imajların meydana getirilmesine ve yeniden yapılandırılmasına, eğitimsel uygulamalarda bulunanların anlamlandırılmasında yardımcı olabilmektedir (Çelikten, 2006). Bazen sınırlı olan kelime haznesindeki kelimeler yetmediğinde ya da anlatımın güçlendirilmesi gereken durumlarda metaforlar önemli bir iletişim aracı da olabilmektedir. Metaforlar, bireyin zihninin bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine geçmesini sağlayarak, o bireyin belli bir kavrama başka bir olgu olarak görmesini sağlar (Döş, 2010).

Metaforlar zihinsel bir olaydır ve genellikle sözel bir şekilde ifade edilirler ancak zaman zaman farklı biçimlerde de tanımlanabilirler. Örneğin; sözel, jest ve mimik, vurgu, tonlama ile oluşabildiği gibi grafiksel yapılarda bile oluşabilmektedir (Saban, 2004; Müller ve Cienki, 2009). Metaforlar

insanoğlunun kendi iç dünyasını anlama, kendisini doğru bir biçimde ifade etme, iletişim kurmaya yönelik geliştirmiş olduğu temel araçlardan biridir (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993). İnsanlar yaşadığı her ortamda birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları olumlu ve olumsuz ifadeleri belirtmek için de metaforları kullanırlar. Bu noktadan hareketle insan günlük yaşamlarında kendisini anlatmak ve karşısındaki bireyleri anlamak için sıklıkla metaforları kullanırlar (Zanotto vd., 2008).

Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim kavramına lisans eğitimleri boyunca nasıl bir anlamlandırma, yapılandırma geliştirdiklerini ve iletişim kavramını anlamlandırabilmelerini belirlemeye de yardımcı olabilecektir. Bu araştırmanın bir başka amacı da bir devlet üniversitesine devam eden son sınıf öğretmen adaylarının iletişim hakkındaki düşüncelerini metaforlar yardımıyla nasıl kavramsallaştırdıkları belirlemektir. Aday öğretmenlerin iletişim hakkında geliştirdikleri metaforların belirlenmesi sayesinde, iletişim kavramına ilişkin yaklaşımları belirlenecektir.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden araştırmaya uygun olan olgubilim (fenomenoloji, görüngübilim) desen kullanılmıştır. “Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). İnsanlar yaşamları boyunca birçok olay, problem ve/veya tecrübeyle karşılaşılır ve olgu bilim insanların bu durumlara karşı farkındalık düzeylerini belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Bahar döneminde Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna kolay ulaşılabilir durum ve ölçüt örnekleme kullanılarak ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıların 19’u erkek ve 40’ı kadın olmak üzere 59 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

| Cinsiyet | Frekans<br>(f) | Yüzdelik<br>(%) |
|----------|----------------|-----------------|
| Erkek    | 19             | 32,2            |
| Kadın    | 40             | 67,8            |
| Toplam   | 59             | 100             |

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma, Eskişehir ili merkezi, 2017-2018 Bahar döneminde gerçekleştirilen “Etkili İletişim” dersinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adayların Etkili İletişim dersi sonunda belirlenmiş kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirlenmesi için açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Bu dersin amacı, öğrencileri iletişim ve iletişim süreci hakkında bilgilendirmek, öğrencilerin bu bilgileri günlük hayatta ve meslek hayatlarında etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının «iletişim» kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmak amacı ile her bir katılımcıya: «iletişim ..... gibidir/benzer çünkü .....» ifadesi verilerek ilgili boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır: “Öğretmen adayları iletişim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır? ve Öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” Öğretmen adaylarının metafor oluşturmaları için 15 dakika süre verilmiştir ve öğretmen adayları kendi el yazıları ile geliştirdikleri metaforlar toplanmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Geliştirilen metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

“Etkili İletişim” dersini alan 63 öğretmen adayından açık uçlu formu doldurmaları istenmiştir. Bu dersi alan öğretmen adaylarının 63’tür. Öğrenciler tarafından üretilen ama gerekçesi yazılmayan metaforlar değerlendirilmeye alınmamıştır. Bunlardan sadece 59 tanesi değerlendirilmiştir ve 4 tane form değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirme dışı tutulan belgeler iletişim kavramını açıklayacak nitelikte olmadığı kanaatinde olduğundan çıkarılmıştır. Çıkarılan belgelerden üçü boş olarak iletilmiş, bir tanesi de iletişim kavramını sadece ön gördüğü bir sıfat ile ifade etmiştir.

Temel kodların belirlenmesi aşamasında ilk önce iki araştırmacı ayrı ayrı bağımsız olarak çalışmış ve daha sonra kodlar üzerinde fikir birliği sağlanıncaya kadar görüşmüşlerdir. Fikir birliği sağlandıktan sonra çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için alan uzmanıyla görüşülmüş ve araştırmacılar ve alan uzmanı görüş birliğine varmıştır.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin verilen cevaplardan oluşan temalar “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir”, “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır”, “İletişimin Öğeleri Vardır” ve “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” şeklindedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir” temasına ait metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** “İletişim hayati bir öneme sahiptir” temasına ait metaforlar

| Gerekçeler                                                             | Frekans<br>(f) | Metafor     |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|
| -Su olmadan yaşayamayız.                                               | 6              |             |
| -Su içmezsek vücudumuz bir süre sonra mutlaka suya ihtiyaç duyar.      | 1              | Su          |
| -Su temel ihtiyaçlardır.                                               | 2              |             |
| -Oksijen olmadan yaşamamız mümkün değildir.                            | 6              | Oksijen     |
| -İnsan hayatına devam etmek için iletişim gibi besine ihtiyacı vardır. | 3              | Besin       |
| -Beyin olmadan ne anlar ne de konuşabiliriz.                           | 2              | Beyin       |
| -Vücudumuzdaki her organ beyinden mesaj alır ve isteneni yapar.        |                |             |
| -Maç topsuz, hayat iletişimsiz olamaz.                                 | 1              | Futbol Topu |
| -Toprak da iletişim gibi hayatın temelidir.                            | 1              | Toprak      |
| Toplam                                                                 | 22             |             |

Yukarıdaki Tablo 2’de de görüldüğü gibi değerlendirmeye alınan 59 metaforun 22 tanesi “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir” temasının altında yer almaktadır. Bu kategoride dokuz tanesi su, altı tanesi oksijen, üç tanesi besin, iki tanesi beyin, bir tanesi futbol topu ve toprak metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 22 metaforun ana noktası iletişim kavramını hayatın vazgeçilmez bir ögesi olarak görülmesi ve iletişim olmadan hayatının devam ettirilemeyeceği görüşüdür.

İkinci tema olan “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3.** “İletişim anlam/ilişki kurma çabası ve paylaşımda bulunmaktır” temasına ait metaforlar

| Gerekçeler                                                        | Frekans<br>(f) | Metafor                         |
|-------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------|
| -Her ikisi de karşılıklı yapılır,                                 | 3              | Alışveriş                       |
| -Karşılıklı anlam kurma çabasıdır,                                | 2              | Yapmak                          |
| -Alışverişte de iki kişi ve yardımcıları vardır.                  | 1              |                                 |
| -Her ikisi de karşılıklı durumları birbirine bağlar.              | 3              | Köprü                           |
| -Damar da organlar arası bağlantı kurmaya yarar.                  | 2              | Damar                           |
| -Ben bu hayatta en iyi anlayan kedimdir.                          | 1              | Kedim                           |
| -Kaynak suyu, sahip olduğu suyu yanına gelenlerle paylaşır.       | 1              | Kaynak Suyu                     |
| -Elementler de bir arada bulunmak için element alışverişi yapar.  | 1              | Kimyasal Bağ                    |
| -İnsan doğaya baktığında bir şeyler hisseder ve anlamaya çalışır. | 1              | Doğa                            |
| -Dosya transfer ederken de karşılıklı paylaşım söz konusudur.     | 1              | Bilgisayarda<br>Dosya Transferi |
| -Her iki durumda da karşılıklı paylaşım vardır.                   | 1              | Isı Aktarımı                    |
| -Ağaca su verilir, karşılığında o da bize oksijen verir.          | 1              | Ağaç                            |
| -Oda lambası da anlamak ve anlaşılacak için bizi aydınlatır.      | 1              | Oda Lambası                     |
| Toplam                                                            | 19             |                                 |

Tablo 3’de de görüldüğü gibi değerlendirmeye alınan 59 metaforun 19 tanesi “İletişim Anlam /İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımda Bulunmaktır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplardan altı tanesi alışveriş yapmak, üç tanesi köprü, iki tanesi damar, birer tane kedi, kaynak suyu, kimyasal bağ, doğa, bilgisayarda dosya transferi, ısı aktarımı, ağaç ve oda lambası metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 19 metaforun ana noktası ise iletişim kavramının karşılıklı olması gerektiği, iletişimin bir paylaşım olduğu ve iletişimin bir ilişki ile anlam kurma süreci olduğu görüşüdür.

Üçüncü tema olan “İletişimin Öğeleri Vardır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.** “İletişimin öğeleri vardır” temasına ait metaforlar

| Gerekçeler                                                                                                         | Frekans<br>(f) | Metafor                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------|
| -Gökkuşağının içinde birçok renk vardır. İletişimin de birçok öğesi vardır.                                        | 1              | Gökkuşağı                        |
| -Ailenin de anne, baba, çocuk gibi öğeleri vardır.                                                                 | 1              | Aile                             |
| -Hediyeyi gönderen kişi gönderen, alan kişi alan, kargo kanal, mutlu olması da geri döndürür.                      | 1              | Kargoyla<br>Gönderilen<br>Hediye |
| -Alt yapıda elektrik, su, doğalgaz boruları vardır. İletişimde de bu borular alıcı, gönderici ve mesajdır.         | 1              | Şehir Alt Yapısı                 |
| -Gönderici havalimanı, alıcı gidilecek olan havalimanı, kaynak uçak, ileti yolcu, geri dönüt geri dönüş rotasıdır. | 1              | Uçak                             |
| -Trafik levhalarında bulunan farklı öğeler, farklı anlamları ifade eder.                                           | 1              | Trafik Levhaları                 |
| -Sınıfın da sahip olduğu birçok öğe vardır.                                                                        | 1              | Sınıf                            |
| Toplam                                                                                                             | 7              |                                  |

Yukarıdaki Tablo 4’de de görüldüğü gibi değerlendirmeye alınan 59 metaforun 7 tanesi “İletişimin Öğeleri Vardır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplar gökkuşağı, aile, kargoyla gönderilen hediye, şehir alt yapısı, uçak, trafik levhaları ve sınıf metaforunu kullanmıştır. Yazılan 7 metaforun ana noktası iletişim kavramında ön plana çıkan noktanın iletişimin alt öğelere sahip olması görüşüdür.

Son tema olan “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” a ait yazılan metaforlar ve frekans durumu Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** “İletişimin farklı yönleri vardır” temasına ait metaforlar

| Gerekçeler                                                                                                                          | Frekans<br>(f) | Metafor                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------|
| -İnsan muhabbetine benzer.                                                                                                          | 2              | Kuş Sesleri                  |
| -Sosyal ağlar sayesinde her şekilde (sesli, yazılı, görsel) etkileşime geçilebilir                                                  | 2              | Sosyal Ağlar                 |
| -Sözlü ve sözsüz her yönüyle etkileşime geçer.                                                                                      | 1              | Google                       |
| -Çok bastırırsan iletişimdeki gibi denge bozulur ve kırılır.                                                                        | 1              | Uçlu Kalem                   |
| -İkisini de başarırsan mutlu olursun.                                                                                               | 1              | Oscar Ödülü<br>Alan Yönetmen |
| -Gökyüzü gibi sonsuzdur.                                                                                                            | 1              | Gökyüzü                      |
| -Ağaç da köklerini toprağa saldıkça güçlenir.                                                                                       | 1              | Ağaç                         |
| -Bir çocuk ne kadar düzgün yetişirse o kadar sağlıklı olur. İletişim de böyledir, ne kadar düzgün kurulursa o kadar sağlıklı yürür. | 1              | Çocuk                        |
| -Milletin bir parçası olmak ve sosyalleşmek zorunluluğu vardır.                                                                     | 1              | Millet                       |
| Toplam                                                                                                                              | 11             | Toplam                       |

Yukarıdaki Tablo 5’de de görüldüğü gibi değerlendirmeye alınan 59 metaforun 11 tanesi “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” temasının altında yer almaktadır. Temaya ait cevaplardan ikişer tane kuş sesleri ve sosyal ağlar, birer tane Google, uçlu kalem, Oscar ödülü alan yönetmen, gökyüzü, ağaç, çocuk ve millet metaforunu kullanmıştır. Metaforların tamamı olumlu anlamlarda kullanılan olguları içermektedir. Yazılan 11 metaforun tek bir ana noktası olmamakla birlikte iletişim kavramının farklı yönleri hakkında görüşler belirtmişlerdir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleğine yeni başlamak üzere olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim kavramına ve kavrama ilişkin algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin bakış açılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada toplam 59 metafor üretildiği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlardan yola çıkarak 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalar “İletişim Hayati Bir Öneme Sahiptir”, “İletişim Anlam & İlişki Kurma Çabası ve Paylaşımında Bulunmaktır”, “İletişimin Öğeleri Vardır” ve “İletişimin Farklı Yönleri Vardır” şeklindedir. Çalışmada ortaya çıkan en önemli metaforlar; “Su (9)”, “Oksijen (6)”, “Alışveriş (6)”, “Besin (3)” ve “Köprü (3)” dür.

Nitekim ulusal literatürde iletişim olgusuyla ilgili yapılan metafor çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Yılmaztekin’in (2015) çalışmasında İngilizce Öğretmen Adayları “İletişim” sözcüğünü 15 farklı anlam içerisinde kullanmıştır. Gerçekleştirilen bu farklı anlam bulma çalışmasında ortaya çıkan temel bulgu, etkili iletişim kurulmasının öğretmenler için hayati ve birincil öneme sahip olduğudur. Benzer sonuçlara sahip çalışmamız sonucunda öğretmen adayları metaforlarında iletişim olgusu yerine hayati ve birincil önem arz eden olguları dile getirmişlerdir. Literatürde yer alan benzer bir başka çalışma Aydemir ve Tekin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışma sonucunda deneklere uygulanan metafor çalışmasının analiz sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci-veli arasında oluşturulacak iletişim olgusu birincil öneme sahiptir ve bu üçlünün bir ekip gibi çalışılması, iletişim kurması gerekmektedir.

Akgül’ün (2017) toplumun farklı yaş grubuna sahip bireyleri üzerinde yaptığı bir başka metafor çalışmasında 65 yaş üstü bireyler iletişim olgusunu bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde en çok “su” ve “oksijene” benzetmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim kavramını sadece olumlu metaforlarla açıkladıkları, ayrıca iletişim kavramını daha çok cansız fakat insan için hayati önem arz eden varlıklarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının iletişim kavramına önem verdiği ve bu kavramı hayati olarak gördükleri söylenebilir çünkü katılımcıların verdiği cevaplara göre iletişim kavramı en çok su, oksijen ve alışverişe benzetilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar bağlamında şu öneriler getirilebilir:

- İletişim kavramına ait metaforlar farklı öğrenci grupları ya da kişilerle belirlenip, literatüre daha fazla katkıda bulunulabilir,
- Öğretmenler için önem derecesi yüksek olan “iletişim” kavramına ait metaforlar hali hazırda görev yapan öğretmenlerle belirlenebilir,
- Öğretmenler için önem derecesi yüksek olan “iletişim” kavramına bakanlığın, milli eğitim müdürlüklerinin ve okul yöneticilerinin daha fazla önemsemelerine yönelik çalışmalar yapılabilir,
- Öğretmen adaylarına ya da hali hazırda görev yapan öğretmenlere iletişim kavramının alt dallarından olan etkili konuşma, beden dili vb. konularını içeren metafor çalışmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- Akgül, H. (2017) Nineden-dededen, toruna; bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik metaforik algılar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 655-677.
- Alparşan S. (2007). *Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, A.S. ve Apaydın, Ç. (2013) Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aydemir, L. ve Tekin, T. (2018). Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz, *Motif Akademi Halkbilim Dergisi*, 11(21), 145-161.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, B. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-842.
- Bender, Y. (2005). *The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and Administrators*. Vermont: Nomad Press.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çalışkan, N. Ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 269-283.
- Çiftçi, S. ve Taşkara, S.M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (3), 921-928.
- Deant-Reed, C.H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from. *Metaphor and Symbolic Activity Sciences*, 8(3), 227-242.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.
- İhmeidh, F.M., Al-Omari, A.A. & Aal-Dababneh, K.A. (2010). Attitudes toward communication skills among students teachers in Jordanian Public University, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-16.
- Müller, C. & Cienki, A. (2009). *Multimodal metaphor: Applications of cognitive linguistic*. Berlin: Gruyter GmbH & Co. Publishing.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkında metaforların karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 293-309.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 135-155.
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (31), 125-140.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005), *Promoting reflective thinking in teachers 50 action strategies*. Thousand oaks, California: Corwin Press.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2009). İlköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretmene ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 2009 Proceedings Book.

- Yılmaztekin, Ö. E. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının etkili iletişim hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 63-77.
- Zanotto, M. S., Cameron, L. & Cavalcanti, M. C. (2008). *Confronting metaphor in use: An Applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.



## Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel, Psikolojik ve Sağlık Özellikleri Açısından Güvenliğinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Rengin ZEMBAT<sup>2</sup>, Hilal İlknur TUNÇELİ<sup>3</sup>, Ezgi AKŞİN YAVUZ<sup>4</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel, psikolojik ve sağlık özelliklerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde yer alan 30 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi” kullanılarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Kontrol listesi fiziksel, psikolojik, sağlık olmak üzere üç alt boyutu olan 3’lü likert tipi toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesi okul ve sınıfların gözlenmesinin yanı sıra öğretmenler, müdürler ve diğer personelle görüşülerek doldurulmuştur. Ölçme aracının kodlayıcılar arası iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada katılımcı okulların fiziksel güvenlik kriterlerini %49; psikolojik güvenlik kriterlerini %53, sağlık güvenliği kriterlerini %45 oranında karşıladıkları ve bunun orta düzeyde güvenli olmaya işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim  
Okul ortamı  
Fiziksel güvenlik  
Psikolojik güvenlik  
Sağlık güvenliği

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.03.2020  
Kabul Tarihi:14.07.2020  
E-Yayın Tarihi:31.08.2020

<sup>1</sup> Bu araştırma XI. European Conference on Social and Behavioral Sciences (2016) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul,Türkiye [renginzembat@maltepe.edu.tr](mailto:renginzembat@maltepe.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

<sup>3</sup> Dr., Sakarya University, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye [htunceli@sakarya.edu.tr](mailto:htunceli@sakarya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5305-5206>  
(Corresponding Author)

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne,Türkiye [ezgiaksin@trakya.edu.tr](mailto:ezgiaksin@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9158-7550>

## Giriş

Erken çocukluk eğitimi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla, artık yalnızca aile ve anaokullarının vereceği bir eğitim olmanın ötesinde oyuncak firmaları, dijital oyunlar, sosyal medya kanalları gibi alternatif kaynakların da önemli role sahip olduğu bir hal almıştır. Çocukların gelişimlerine uygun olarak tasarlanmış, yapılandırılmış ve düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitimin kalitesi, çocuklara olabilecek en iyi başlangıcı sağlama açısından önemlidir (Güleş ve Erişen, 2013). İyi tasarlanmış bir bina ve bahçe, çocuklara zengin deneyimler sunan ortam ve öğretmenler, okul, aile, öğretmen işbirliği, huzurlu, sağlıklı, temiz, tehlikelerden uzak ve güvenli bir okul ortamıdır (Burchinal, Magnuson, Powell ve Hong, 2015; Early, ve ark. 2007; Lin ve Magnuson, 2018; Mashburn ve ark., 2008; NAEYC, 2018).

Güvenli okul ortamını tanımlamadan önce güvenlik kavramını bilmek gereklidir. Güvenlik: toplum yaşamında yasal düzenin aksamadan yürütülmesi, kişilerin korkusuzca yaşayabilmesi durumu, emniyet olarak tanımlanmaktadır (Mwoma v.d., 2018; Türk Dil Kurumu, 2018). Güvenlik geniş kapsamlıdır; bireyin, grubun kendini sakınmasından, devletin, ülkenin korunmasına, kazaların önlenmesine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Kişilerin güven içinde olmaları, her türlü saldırı, tehdit ve olası kazalara karşı korunması anlamına gelmektedir (Pektaş, 2003; Akt. Kaypak, 2012). Güven içinde olmak ve hissetmek insanlar için önemli bir ihtiyaç olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlardan sonra ikinci sırada yer almaktadır. İnsan topluluğunun yaşamını sürdürebilmesi için güvende hissetmeye, bir düzene, disipline ve güvene ihtiyacı vardır (Kaypak, 2012). Toplumun en küçük parçası olan ailelerin çocuklarını emanet ettikleri okulların da fiziksel (materyallerin kalitesi, kaza ve tehlikeler, fiziksel alanların tasarımı gibi), sağlık (beslenme, hijyen, toksik unsurlar gibi) ve psikolojik (sosyal duygusal ilişki ve etkileşimler, duygusal destek gibi) bakımdan güven vermesi ve güvenlik konusunda yeterli olması yani güvenli okullar olması gereklidir (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018; NAEYC, 2018).

Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ettikleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olduğu, kendilerini tehlikeden uzak ve güvende hissettikleri mekanlardır. Bu anlamda güvenli okul, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin, çalışanların ve ilgili herkesin kendilerini fiziksel, psikolojik, sağlık ve duygusal bakımdan özgür hissettikleri bir yer olarak nitelendirilebilir (Dönmez ve Güven, 2003; Early, ve ark. 2007; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018).

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (Resmi Gazete, 2014) öğrencilerin okul ortamındaki güvenliğinden sorumlu kişilerin okul müdürü ve okul müdür yardımcısı olarak belirlemiştir. Yönetmelikte derslik, yemekhane, mutfakın hijyen, organizasyon, aydınlatma ve ısıtmaya ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Gerekli sofa gereçlerinin olması, içme suyu temizliği, ilk yardım dolabı ve binanın yangından korunmasına yönelik düzenlemeler yer almaktadır. Güvenli okul ortamının sağlanması için her türlü eğitim ve rehberlik çalışmalarının düzenlenmesi önemlidir. Çalışanların ve öğrencilerin fiziksel ve psikolojik şiddetten korunması maksadıyla gerekli iletişim sistemleri, kamera gibi düzeneklerden yararlanılması gereklidir (Resmi Gazete, 2014).

Fiziksel güvenlik, okulun konumu, iç ve dış mekan özellikleri, mimarisi, sınıf düzeni ve kullanılan materyalleri içermektedir. Fiziksel ortam; sağlam, duygular ve performans olumlu-olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarında; öğrenci sayısı, renk uyumu, ısıtma ve aydınlatma, hijyen, güvenlik, sessizlik ve estetik öğelere dikkat edilmelidir. Bu düzenlemeler yoluyla kaza riski en aza indirgenmelidir (Vural, 2004, s.50; Çelik ve Kök, 2007; Özkubat, 2013). İç ve dış mekanların tasarımındaki hata ve eksiklikler ile yanlış kullanım neticesinde çeşitli kazalar meydana gelebilmektedir (Mugo, 2009; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018). Okulların fiziksel koşullarına ilişkin bazı standartlar belirlenmelidir (OECD, 2018).

Ülkemiz için okul öncesi eğitimin standartları; eğitim yönetimi, öğretmen-öğrenme süreçleri, destek hizmetleri ve örtük standartları içermekte ve Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliği tarafından belirlenmektedir (MEB, 2015). Fiziksel güvenlik, okul binasının fiziksel özellikleri, okul çevresi, acil durum önlemleri, servis araçları ve pansiyonları içermektedir. Korkuluklar, basamak aralıkları, prizler, bina içi yönlendirmeler ve aydınlatma, okul çevresinin diğer yapılara olan mesafe ve konumu standartlar yoluyla tek tek belirlenmiştir. Okul bahçesi için de aynı şekilde okul giriş ve çıkış

kapılarında gerekli güvenlik önlemleri, okul civarında özel trafik düzenlemeleri, bahçe ekipmanlarının bakımı gibi konularda ilgili düzenlemeler yasal olarak yapılmıştır (MEB, 2018).

Sağlık açısından güvenli okullarda sağlık uzmanının görev yaptığı ve gerekli donanımına sahip bir revir olması gerekmektedir. Okul sağlığı hizmetleri, hem öğrencilerin hem de okul personelinin sağlığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini içeren, okul çağındaki çocukların sağlık, psikolojik ve sosyal refahını iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir (Özcebe, 2009). Fiziksel alanların aydınlatma, ısıtma ve havalandırması; yiyeceklerin sağlıklı ve besleyici olması; temiz su; mutfak, yemekhane, tuvalet ve diğer alanların antitoksik maddelerle organize edilmiş olması gerekmektedir (California Childcare Health Program, 2018; Midcentral Public Health Service, 2014).

Türkiye’de okulda çocuk sağlığına ilişkin hizmetler; beslenme hizmetleri, hastalıkları kontrol etme, iyileştirme ve önleme; ani gelişen hastalıklar ile yaralanmalara ilk ve acil bakım sağlamayı, sağlıkla ilgili danışmanlığı ve okul beslenme hizmetlerinin sağlığa uygunluğunu içermektedir. Böylelikle çocukların büyüme-gelişme, beslenme ve ağız-diş sağlığı takipleri yapılabilmekte; davranış sorunları ve öğrenme güçlükleri, sosyal problemler, sağlıksız alışkanlıkları, bulaşıcı ve süregen hastalıklar tespiti ve önlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda okullarda çalışan destek eğitim personelinin hijyen ve sanitasyon eğitimi almış olması, tuvalet-lavaboların temizlik sıklığına ilişkin düzenlemeler beslenme listelerinin uzmanlarca kontrol edilmesi, beslenme listelerinin aileler ile paylaşılması, gıda hazırlanan ortamların hijyen belgelerinin olması gibi standartlar belirlenmiştir (MEB, 2018; MEB, 2015).

Psikolojik açıdan güvenli sınıf ortamları öğrencilerin bireyselliklerini (düşünceleri, görüşleri, inançları, deneyimleri ve yaratıcılıklarını) ifade ederek risk almak açısından kendilerini rahat hissettikleri ortamlardır (Barrett, 2010). Psikolojik açıdan güvenli hissetme durumu; kişiler arası iletişimde şiddetten uzak durmaya, karşılıklı güvene, kişide ait olma hissine yardımcı olduğu böylelikle ruh sağlığına olumlu destek sağladığını söylemek mümkündür (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Psikolojik açıdan güvenli ortamlar bireyin aktif katılımcı olmasını desteklemekte; gün içerisinde yaşadığı çeşitli durumlarda, bireyin içinde bulunduğu durumu optimize etmesini kolaylaştırabilmektedir (Wanless, 2016).

Çocuklara kişisel rehberlik ve danışmanlık yoluyla psikososyal destek sunularak şiddet ve istismarı önlenmelidir (MEB, 2015). Okullarda psikolojik şiddet, saldırganlık ve akran zorbalığının oluşmasını engelleyebilmek için bunlara neden olabilecek risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir (MEB, 2018). Eğitim kurumlarında okulların psikososyal ortam nitelikleri okulun demokratik ve örgütsel ikliminin de göstergeleridir. Bu anlamda yetişkinlerin çocuklara ve farklılıklarına saygı duydukları, çocukların söz hakkına sahip olduğu, oyun hakkının korunduğu, çocuk-çocuk arasında ve çocuk-yetişkin arasında olumlu ilişkilerin kurulduğu, bağlılığın geliştiği, çocukların öz kontrollerinin desteklendiği ve dezavantajlı çocukların belirlenerek tüm çocukların katılım hakkından faydalandığı ortamların oluşturulması önemlidir (MEB, 2015).

Bireyin temel ihtiyaçlarından olan güvenlik ihtiyacı, çocukların gelişimleri ve ruh sağlıklarının korunmasında önemli role sahiptir (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Çocukların psikolojik olarak güvensiz ortamlarda bulunması gelişimlerini kolaylaştıracak çeşitli deneyimlere katılma isteklerini sınırlandıracaktır (Wanless, 2016). Güvenli öğrenme çevresi çocuğun fiziksel olarak korunaklı olması yetişkin sorumluluğunda oluşturulan olumlu bir sınıf atmosferi ile sağlanmaktadır (Saltmarsh, Kloppe ve Barr, 2009). Okulların, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini güvende hissedecekleri ortamda olmaları gereklidir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s.74; Mwoma, Begi ve Murungi, 2018). Güvensiz okullar sadece okulda korku ve huzursuzluk iklimi yaratmakla kalmaz aynı zamanda öğrenme sürecine de engel oluşturur (Hernandez ve Seem, 2004); sınıf içi ve dışında fiziksel mekan tasarımları, eğitim kalitesi ile birlikte çocukların davranışlarını da etkiler (Özkubat, 2013). Eğer öğrenciler güvenlikleri konusunda kaygı duyuyorsa öğrenmesi beklenen şeye yoğunlaşmaları çok zordur. Bu yüzden şiddet, öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda, güvenli bir okul ortamının öğrencilerin öğrenmesinin önemli bir ön koşulu olduğu söylenebilir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s.74).

Güvenli okul kavramına yönelik ağırlıklı olarak yurt dışı olmak üzere dünya genelinde birçok araştırma ve proje yapılmaktadır. Yurt dışında okul güvenliği konusundan uzmanlaşmış ekiplerden

oluşan denetleme merkezleri bulunmakta, okulları inceleyerek okulların ne düzeyde güvenilir oldukları değerlendirilmektedir (Astor, Benbenishty ve Marachi, 2004; Fein v.d., 2002; Hernández ve Seem, 2004; Morrison, 2007; UNICEF, 2009; Vossekul v.d., 2002). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve Emniyet Müdürlüklerinin işbirliğinde yürütülen “Güvenli Okul Projesi” ile öğrencilerin şiddet, saldırganlık, alkol, uyuşturucular, istismar ve doğal afetler ile kazalara karşı gerekli önlemlerin alınması hedeflenmektedir (Güvenli Okul Projesi, 2017).

Alanyazın incelendiğinde temel ihtiyaçlardan biri olan güvenlik ihtiyacının okul öncesi eğitim ortamlarındaki durumunu fiziksel, psikolojik ve sağlık boyutlarıyla inceleyen araştırmaların nispeten az olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel, psikolojik ve sağlık boyutlarında güvenlik düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları fiziksel özellikler açısından güvenli midir?
2. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları sağlık özellikleri açısından güvenli midir?
3. Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları psikolojik özellikler açısından güvenli midir?

### Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada, gerçek durum çalışmasına uygun olarak; araştırma sorularının ve problemlerinin geliştirilmesi, analiz birimlerinin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, katılımcıların seçimi, verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilerek analizi ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Glesne, 2015:30; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 317).

#### Çalışma Grubu

Kadıköy, Ataşehir, Üsküdar, Esenler, Küçükçekmece, Zeytinburnu, Şişli, Maltepe, Fatih ilçelerinde yer alan; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ve özel kurum olan 30 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde İstanbul İli'nin toplam ilçe sayısı (40 ilçe) göz önünde bulundurularak; araştırmacıların kolay ulaşabilirliği ilkesi ile ekonomiklik ilkesi doğrultusunda her kıtadan 6 ilçe olmak üzere toplam 12 ilçe belirlenmiştir. Seçilen ilçelerde yer alan okul öncesi eğitim kurum listeleri (resmi/özel anaokulları ve resmi/özel anasınıfları) İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden temin edilerek; tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle rastgele okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 30 kurum araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Çalışma grubunu oluşturan okullara ilişkin bilgiler

| Okul Türleri       | f  | %     |
|--------------------|----|-------|
| Resmi Anasınıfları | 20 | 66.66 |
| Resmi Anaokulları  | 7  | 23.33 |
| Özel Anasınıfları  | 3  | 10    |
| Toplam             | 30 | 100   |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada incelenen okulların %66,66'sının resmi anasınıfları, %23,33'ünün resmi anaokulları ve %10'unun özel anasınıfları olduğu görülmektedir.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taraması sonucu geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinin oluşturulmasında ulusal ve uluslararası ilgili alan yazın incelenmiş ve ilgili mevzuat ve yönetmelikler göz önünde bulundurularak (Resmi Gazete, 2014; Resmi Gazete, 2015; Resmi Gazete, 2017; MEB, 2015; MEB, 2018); Fiziksel (17 madde), Psikolojik (11 madde), Sağlık (8 madde) alt boyutlarından oluşan ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan ifadeler kurumlarda araştırmacı tarafından gözlemlenen özelliklerin yer alıp almaması durumuna göre ilgili mevzuattaki

yapıya benzer olarak 3'lü likert tipi derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir maddedeki ifadeler kurumda gözlemlenen özelliklerin tamamen mevcut, kısmen mevcut, mevcut değil şeklinde derecelendirilmesiyle oluşturulmuştur. Hazırlanan formlar araştırmanın kapsam geçerliliğini sınamak üzere yedi alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Ortamları Güvenliği Kontrol Listesi; ölçme aracını ilk defa gören 2 okul öncesi eğitim uzmanı hakem ile ölçme aracının uygulamalarını yapacak olan araştırmacı tarafından (3 hakem) toplam 10 kurumda; aynı kurum için, aynı zaman diliminde, ayrı olarak kodlanmıştır. Hakemlerin yapmış oldukları bu kodlamalar sonucunda ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen kurumlarda araştırmacı tarafından değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler ölçme aracının yapısı gereği kurumda yapılan bir tam günlük gözlem ile birlikte bazı maddelerde yer alan ifadelerin öğretmenler, müdürler ve diğer personelle yapılan görüşülmesi sonucunda gerçekleştirilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp, tablolastırılarak incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kurumlar arasında aldıkları toplam puanların ve ortalama puanların hesaplanmasıyla yapılan değerlendirmeler; gerçek bir yokluk ifadesi taşımamakta, yalnızca bu araştırmanın çalışma grubu için hesaplanan ortalama puanları ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçları ilgili mevzuatla karşılaştırılarak bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

#### **Bulgular**

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel, sağlık ve psikolojik alt boyutlarında güvenlik düzeyinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde veriler; frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiş ve bulgular araştırma amaçlarına uygun olarak fiziksel, sağlık ve psikolojik boyutlarında tablolastırılarak sunulmuştur. Buna göre kurumların fiziksel özelliklerine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Çalışma grubunu oluşturan okulların «Fiziksel Özellik» durumlarına göre dağılımları

| Fiziksel Özellikler                                                                                                                                                                                      | Tamamen mevcut |      | Kısmen mevcut |      | Mevcut değil |      | Toplam |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|---------------|------|--------------|------|--------|-----|
|                                                                                                                                                                                                          | f              | %    | f             | %    | f            | %    | f      | %   |
| 1. Sınıftaki tüm dolap, kapı, pencere, masa, merdiven çıkıntıları vb. yerlerin köşe-kenarlarında “kenar koruyucuları” bulunmaktadır.                                                                     | 6              | 20   | 9             | 30   | 15           | 50   | 30     | 100 |
| 2. Sınıfın elektrik prizlerinde koruma kapağı bulunur.                                                                                                                                                   | 8              | 26,6 | 6             | 20   | 16           | 53,3 | 30     | 100 |
| 3. Sınıfın kapı boşluğunda (menteşe kısmı) parmak koruyucu bulunmaktadır.                                                                                                                                | 3              | 10   | 6             | 20   | 21           | 70   | 30     | 100 |
| 4. Kurumdaki merdivenlerde çocukların güvenliğini sağlayabilecek nitelikte emniyet korkulukları bulunur.                                                                                                 | 22             | 73,3 | 6             | 20   | 2            | 6,6  | 30     | 100 |
| 5. Kurumda çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri büyüklük ve yükseklikte, sabitlenmiş lavabo ve tuvaletler bulunur.                                                                                   | 24             | 80   | 5             | 16   | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 6. Sınıftaki tüm dolaplar, dolap kapakları, çekmeceler, mobilyalar, raflar, panolar ve diğer eşyalar çocukların üzerine düşmeyecek şekilde duvara sabitlenmiştir.                                        | 5              | 16,6 | 23            | 76,6 | 2            | 6,6  | 30     | 100 |
| 7. Kurum içi mekanların (sınıfların, koridorların, tuvaletlerin vb.) aydınlatması yeterlidir.                                                                                                            | 25             | 83,3 | 5             | 16,6 | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 8. Okulda ısınma problemi bulunmamaktadır.                                                                                                                                                               | 24             | 80   | 6             | 20,0 | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 9. Sınıfların havalandırılması doğru ve yeterli şekilde sağlanmaktadır.                                                                                                                                  | 19             | 63,3 | 11            | 36,6 | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 10. Sınıfların yer kaplaması çocuklar için tehlike oluşturmayacak şekilde düzenlenmiştir. (Kaymayan, çok sert olmayan, toksik madde içermeyen uygun malzemelerle.)                                       | 16             | 53,3 | 11            | 36,6 | 3            | 10   | 30     | 100 |
| 11. Okulda ve sınıfta özel gereksinimi olan çocuklar için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. (Rampa, merdivenler, asansör, görme engelliler için yürüyüş yolu vb.)                                        | 5              | 16,6 | 8             | 26,6 | 17           | 56,6 | 30     | 100 |
| 12. Merdiven basamaklarının boyları çocukların gelişim özelliklerine uygun, rahat adım atabilecekleri şekildedir.                                                                                        | 17             | 56,6 | 10            | 33,3 | 3            | 10,0 | 30     | 100 |
| 13. Okulun bahçesinde çocukların güvenliğini tehlikeye atabilecek; açık çukur, yüksek rampalar, üzerlerine düşebilecek ağırlıklar vb. bulunmamaktadır.                                                   | 19             | 63,3 | 9             | 30,0 | 2            | 6,6  | 30     | 100 |
| 14. Okulun olası bir durumda uygulanacak, görünür bir duvara asılı, güncel bir afet planı bulunmaktadır.                                                                                                 | 13             | 43,3 | 2             | 6,6  | 15           | 50,0 | 30     | 100 |
| 15. Çocuklar okulun afet planından haberdardır; afet tatbikatları yapılır.                                                                                                                               | 10             | 33,3 | 13            | 43,3 | 7            | 23,3 | 30     | 100 |
| 16. Okulun çıkış kapısında ve çevresinde gerekli trafik önlemleri alınmıştır. (Trafik ışıkları, okul geçidi tabelası, yaya geçidi vb.)                                                                   | 22             | 73,3 | 6             | 20,0 | 2            | 6,6  | 30     | 100 |
| 17. Okulun çevresinde çocukların güvenliğini tehdit edecek yapılar bulunmamaktadır. (Kontrolsüz inşaat, güvenlik önlemi alınmamış yol yapım çalışmaları, yüksek sesli müzik çalan eğlence mekanları vb.) | 13             | 43,3 | 16            | 53,3 | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| Toplam                                                                                                                                                                                                   | 251            | 49,2 | 152           | 29,8 | 107          | 20,9 | 510    | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli fiziksel özelliklere sahip olma durumu %49.2 oranında tamamen mevcut, %29.8 oranında kısmen mevcut, %20.9 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okulların ısınma ve aydınlatma ile ilgili büyük çoğunlukla eksiklerinin olmadığı (f=25, f=24); ancak kurumların sıklıkla eksikliklerinin bulunduğu durumların kapı menteşeleri, rampalar gibi özel olarak düzenlenmiş alanlar ve elektrik prizleri (f=21, f=17, f=16) gibi çocukları kazalardan korumaya yönelik durumlarla ilgili olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Çalışma grubunu oluşturan okulların «Sağlık Özelliği» Durumlarına Göre Dağılımları

| Sağlık Özellikleri                                                                                                                                                                                    | Tamamen mevcut |      | Kısmen mevcut |      | Mevcut değil |      | Toplam |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|---------------|------|--------------|------|--------|-----|
|                                                                                                                                                                                                       | f              | %    | f             | %    | f            | %    | f      | %   |
| 1. Kurumda acil müdahaleler için ilk yardım eğitimi almış personel bulunmaktadır.                                                                                                                     | 4              | 13,3 | 9             | 30,0 | 17           | 56,7 | 30     | 100 |
| 2. Olası kaza ve yaralanma durumlarında ilk yardım müdahalesi yapılabilecek bir revir mevcuttur.                                                                                                      | 10             | 33,3 | 8             | 26,7 | 12           | 40,0 | 30     | 100 |
| 3. Kurum içi mekanların temizlik ve (sınıflar, lavabolar, tuvaletler, yemekhane, mutfak) hijyenine dikkat edilmektedir.                                                                               | 23             | 76,7 | 7             | 23,3 | 0            | 00,0 | 30     | 100 |
| 4. Çocuklar kendilerini hastalıklardan koruma hakkında bilgi sahibidir.                                                                                                                               | 16             | 53,3 | 13            | 43,3 | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 5. Çocuklar el yıkama, hapsurduğunda peçete kullanma gibi temel hijyen kurallarını bilir, uygular.                                                                                                    | 16             | 53,3 | 14            | 46,7 | 0            | 00,0 | 30     | 100 |
| 6. Yemekhanelerin gıda güvenliğine uygun olması için gerekli önlemler alınmıştır.(Son kullanma tarihi uygun, kapalı olarak bekletilen, sağlık açısından zararsız yiyecek ve içeceklerin kullanılması) | 16             | 53,3 | 9             | 30,0 | 5            | 16,7 | 30     | 100 |
| 7. Yemek numuneleri her gün düzenli olarak alınır ve saklanır.                                                                                                                                        | 16             | 53,3 | 7             | 23,3 | 7            | 23,3 | 30     | 100 |
| 8. Özel gereksinimi olan çocuklar için sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.                                                                                                              | 8              | 26,7 | 12            | 40,0 | 10           | 33,3 | 30     | 100 |
| Toplam                                                                                                                                                                                                | 109            | 45,4 | 79            | 32,9 | 52           | 21,6 | 240    | 100 |

Tablo 3'te çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli sağlık özelliklerine sahip olma durumu %45,4 oranında tamamen mevcut, %32,9 oranında kısmen mevcut, %21,6 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okulların hijyen ve temizlik konusunda çoğunlukla yeterli olduğu (f=16) ancak özellikle revir (f=12) ve ilkyardım eğitimi almış personel bulundurma (f=17) konularında önemli düzeyde eksikleri olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Çalışma grubunu oluşturan okulların «psikolojik özellik» durumlarına göre dağılımları

| Psikolojik Özellikler                                                                                                                            | Tamamen mevcut |      | Kısmen mevcut |      | Mevcut değil |      | Toplam |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|---------------|------|--------------|------|--------|-----|
|                                                                                                                                                  | f              | %    | f             | %    | f            | %    | f      | %   |
| 1. Çocuklar sınıflarında yer alan eşyaları kırmaz ve eşyalara zarar vermezler.                                                                   | 13             | 43,4 | 16            | 53,3 | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 2. Çocuklar birbirlerine karşı argo, kötü söz kullanmazlar.                                                                                      | 12             | 40,0 | 15            | 50   | 3            | 10,0 | 30     | 100 |
| 3. Çocuklar birbirleriyle alay etmez ve birbirlerine ad takmazlar.                                                                               | 10             | 33,3 | 18            | 60   | 2            | 6,7  | 30     | 100 |
| 4. Çocuklar, işbirlikli çalışmalara katılırlar.                                                                                                  | 11             | 36,7 | 18            | 60   | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 5. Eğitim öğretim ortamında çocukların benlik algısını ve güvenini zedeleyecek semboller/resimler bulunmamaktadır.                               | 21             | 70   | 9             | 30   | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 6. Okul ortamında çocuğun kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilere izin verilmemektedir.                                                          | 30             | 100  | 0             | 0    | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 7. Çocuklar duygularını olumlu ifadelerle anlatmaya çaba gösterirler.                                                                            | 17             | 56,7 | 12            | 40   | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 8. Çocuklar problem durumuyla karşılaştıklarında bunu şiddetle değil; konuşarak çözmeyi denerler.                                                | 14             | 46,7 | 15            | 50   | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 9. Çocuklar birbirlerinin haklarına ve fikirlerine saygı duyar.                                                                                  | 10             | 33,3 | 19            | 63,3 | 1            | 3,3  | 30     | 100 |
| 10. Öğretmen çocukların fikirlerine saygı duyar.                                                                                                 | 14             | 46,7 | 16            | 53,3 | 0            | 0    | 30     | 100 |
| 11. Çocuklar sınıfta ve okulda bulunan özel gereksinimli arkadaşları hakkında bilgi sahibidir ve bu çocuklara karşı olumlu tutumlar sergilerler. | 22             | 73,3 | 8             | 26,7 | 0            | 0    | 30     | 100 |
| Toplam                                                                                                                                           | 174            | 52,7 | 146           | 44,2 | 10           | 3,0  | 330    | 100 |

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan okulların gerekli psikolojik özelliklere sahip olma durumu %52.7 oranında tamamen mevcut, %44.2 oranında kısmen mevcut, %3 oranında mevcut değil olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okullarda en yüksek oranda sağlanan psikolojik güvenlik durumu; Okul ortamında çocuğun kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilere izin verilmemesidir ( $f=30$ ). Hiçbir okulda çocukların kişiliğine yönelik olumsuz eleştirilerin yapılmadığı belirtilmiştir. Yine okullarda en yüksek oranda sağlanan koşulların; çocuğun benlik algısı ve güvenini zedeleyecek görseller bulunmaması ( $f=21$ ) ve çocukların özel gereksinimli arkadaşları hakkında bilgi sahibi olma ve onlara karşı olumlu tutum sergilemeye yönelik düzenlemelerin büyük çoğunlukla yapılması ( $f=22$ ) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın çocukların birbirlerine karşı kötü söz kullanımı, alay etmeleri durumlarında ( $f=3$ ,  $f=2$ ) eksiklikler olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik ve sağlık özellikleri bakımından güvenliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucunda çalışma grubunu oluşturan okulların orta düzeyde güvenli okul özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmamızın sonucuna göre, çalışma grubunu oluşturan eğitim ortamlarının gerekli fiziksel özelliklere %49 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okulların özellikle kazaları engellemeye yönelik (prizlerin kapaklı olması, kapıların menteşelerinde koruma olması gibi) düzenlemeler, özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziksel düzenlemeler ve afet durumlarına yönelik ön hazırlık konusundan eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde okulların fiziksel açıdan güvenli ve yeterli olmasının eğitim-öğretimin kalitesini doğrudan etkilediğine yönelik sonuçlar olduğu görülmektedir (Hannah, 2013; Fullerton ve Guardino, 2010; Çelik ve Kök, 2007; Uludağ ve Odacı, 2002). Alan yazın ve bu araştırmanın sonuçları birlikte ele alındığında okulların fiziksel özelliklerinin mevcut standartlara göre (MEB, 2015) yeniden değerlendirilmesi ve mevcut durumları söz konusu şartları sağlamayan kurumların açılmasına ya da hizmet vermeye devam etmesine izin verilmemesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızın bulgularına göre, okulların sağlık özelliklere %45 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okullarda özellikle acil durumlarda müdahale edebilecek ilkyardım konusunda uzman bir personel ve revir olmaması ile özel gereksinimli çocuklara yönelik gerekli düzenlemelerin tam olarak sağlanamamış olması genel itibarıyla sık rastlanan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel kreş ve gündüz bakım evleri ile çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyişleri hakkındaki yönetmeliğe göre kurumlar gerekli gördükleri durumlarda hemşire, doktor ya da diyetisyen görevlendirebilirler (Resmi Gazete, 2015). Alan yazın incelendiğinde de çocuk sağlığı açısından kurumda okul hemşiresinin bulunmasının acil durumlarda yapılacak doğru ve etkili müdahaleler sayesinde birçok kaybın önüne geçilmesi ayrıca çocukların ve okul personelinin sağlık konusundaki takiplerinin yapılması, çocukların varsa sağlık problemlerinin erken tanınması açısından faydalı olduğu yapılan araştırmalarla da ifade edilmektedir (Council of School Health, 2008; Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005; Morrongiello ve Kiriakou, 2004).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, çalışma grubunu oluşturan okulların sahip olunması beklenen psikolojik güvenlik özelliklerine %53 oranında sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okullarda daha az mevcut olan güvenlik özellikleri arasında çocukların argo ifadeler kullanması, duygu ve düşüncelerini şiddet kullanarak ifade etmesi ile ilgili maddelerin olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Johnson, 2009; Meyer-Adams ve Conner, 2008; Orpinas ve Horne, 2006; Peterson ve Skiba, 2001; Strøm v.d., 2013) okulun psikolojik özelliklerinin çocukların şiddete ve argoya meyilli olmalarında etkili olan tek faktör olmadığı ancak yine de etkili olduğu ifade edilmiştir. Okullardaki şiddet olaylarının sayısı ile okul personeli ve öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik, öğrenci mevcudunun fazlalığı, katı kurallar, sıkı disiplin, program seçeneklerinin sınırlı olması, adaletsiz uygulamalar ve öğrenci özgürlüğünün sınırlandırılması ve okullardaki şiddet olayları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Miller, 1994; Akt: Yavuzer, 2011). Bununla birlikte okulun sahip olduğu psikolojik özelliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Johnson, 2009; Meyer-Adams ve Conner, 2008; Orpinas ve Horne, 2006; Peterson ve Skiba, 2001; Strøm v.d., 2013). Buna göre okulların psikolojik güvenlikleri bakımından argo ifadeler kullanma, zorbalık ve şiddetin erken çocukluk eğitiminden itibaren ortak sorunlar olduğu görülmektedir. Çocukların kişilik gelişimleri, benlik algısı ve sosyal gelişimlerini

etkileyebileceği düşünülen psikolojik güvensizlikle ilişkili unsurların aynı zamanda okul başarılarını da etkileyebilecek unsurlar olduğunu ifade eden çalışmaların bulunması; esasen öğrenme için ön gerekliliklerden biri olan “iyi oluş” hali üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ele alınan kurumların, çocuklara fiziksel, psikolojik ve sağlık açısından güvenli ve yeterli ortamlar sunmada istenilen, beklenen koşulları yaklaşık olarak yarı yarıya karşıladığı söylenebilir. Buna göre söz konusu okul öncesi eğitim kurumlarının «güvenli eğitim ortamı» sunma düzeylerinin tüm alt boyutlar bakımından istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Hangi yaşta olursa olsun çocuklara güvenli çevre sağlanması, onların gelişimi ve öğrenmesi üzerinde etkilidir (Clapper, 2010; Gayle, Cortez ve Preiss, 2013; Göksoy, Emen ve Aksoy, 2013; Olley, Cohn ve Cowan, 2010; Özdiğer-Arslan ve Savaşer, 2009; Shakeel ve DeAngelis, 2018; Stanley, Juhnke, ve Purkey, 2004). Dolayısıyla okul öncesi eğitim ortamının güvenliği ve koşullarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standartlara uygunluğu bakımından değerlendirilmesi, desteklenmesi ve ihtiyaç olduğu belirlenen iyileştirmelerin yapılması çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi bakımından gereklidir. Bu doğrultuda özellikle psikolojik güvenlik kapsamında çocuklar arasında daha sık görüldüğü belirlenen argo ifade kullanımının azaltılması, zorbalığın önlenmesi gibi özel konu başlıklarında öğretmenlere bilgilendirme eğitimleri düzenlenmesinin olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, güvenli eğitim ortamları oluşturabilmek için sağlık, sosyal hizmet, emniyet, üniversite, sendika ve sivil toplum kurum ve kuruluşları ile iş birliği yapabilir. Merkezde politika belirleyici ve karar vericilerin, güvenli eğitim ortamları oluşturma ile ilgili aldıkları kararların, okullarda işlevselleştirilememesi ile ilgili nedenler ve uygulamadaki sorunlar araştırılmalıdır. Yönetici ve öğretmenlere, güvenli okul yaklaşım ve tedbirleri konusunda periyodik aralıklarla sürekli eğitim desteği sağlanabilir. Güvenliği artırılmış eğitim ortamlarını oluşturabilmek ve güvenli eğitim ortamını sağlayacak yönetim süreçlerini işletebilmek için bir “Güvenli Okul Modeli” geliştirip, uygulamaya konulabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının güvenliği ile ilgili nitel ve nicel araştırmalar çokça yapılarak araştırma sonuçları işlevsel hale getirilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çağın değişen koşullarına göre güncelleştirilen düzenlemelere gidilerek okul öncesi dönem için planlanan yapılaşmalarda fiziksel, psikolojik ve sağlık alanlarında koşulların iyileştirilmesi için kişi, kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılabilir. Bu konuda mevcut durumun tüm paydaşlarının (çocuklar, öğretmenler, yöneticiler, aileler, diğer kurum çalışanları ile mimarlar, psikologlar, sağlık personeli) fikirleri alınarak koşulların iyileştirilmesi üzere çalışılmalıdır.

### Kaynakça

- Astor, R.A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (2004). Violence in schools. In P.A. Meares (Ed.), *Social work services in schools* (4th ed., pp. 149-182). Boston: Allyn & Bacon.
- Baeva, I. A. & Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86-99.
- Barrett, B. J. (2010). Is "safety" dangerous? a critical examination of the classroom as safe space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Baysal, S.U., Yıldırım, F. ve Bulut, A. (2005). Çocuk güvenliği yaralanmalardan ve zehirlenmelerden korunma güvenlik kontrol listesi. İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S.S. (2015). Early Childcare and education. In Marc. H. Bornstein and Tama Leventhal Eds. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol.4 Ecological Settings and Processes*, seventh edition, p. 223-267. New Jersey: Wiley.
- California Childcare Health Program, (2018). Health and Safety Checklist for Early Care and Education Programs: Based on Caring for Our Children National Health and Safety Performance Standards, Third Edition. Developed by the California Childcare Health Program
- Funded by the UCSF School of Nursing 2014; Updated January, 2018. E. T. 04.01.2019 [https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/HS\\_Checklist.pdf](https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/HS_Checklist.pdf)
- Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL Newsletter*, 3(2), 1-6.

- Council of School Health (2008). Role of the School Nurse in Providing School Health Services. *American Academy of Pediatrics*, 121(5), 1052-1056. <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/121/5/1052.full.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). *Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 73-84.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (304), 17-26.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ..., Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Fein, R., Vossekuil, B., Pollack, W., Borum, R., Modzeleski, W., & Reddy, M. (2002). Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates. Washington, DC: U.S. Secret Service and Department of Education
- Fullerton, E. K., & Guardino, C. (2010). Teacher and students' perceptions of a modified inclusion classroom environment, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (5).
- Gayle, B. M., Cortez, D. & Preiss, R. W. (2013). Safe spaces, difficult dialogues, and critical thinking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-8.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmayla tanışma (Çev. Elvan Günel). Çev. Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu. *Nitel araştırmaya giriş* içinde s. 1-36. 5. Baskı. Ankara: Anı.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim*, 200, 123-139.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26, 1094-1103.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Güvenli Okul Projesi (GOP) (2017). Güvenli Okul Projesi (GOP) 2017-2018 Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılması İlçe Strateji ve Eylem Planı. Erişim adresi: <http://dosemealti.meb.gov.tr/www/guvenli-okul-projesi/icerik/506>
- Hannah, Ryan, "The Effect of Classroom Environment on Student Learning" (2013). *Honors Theses*. 2375. [https://scholarworks.wmich.edu/honors\\_theses/2375](https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375)
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A Safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79, 451-465.
- Lin, Y. C. ve Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227.
- Kaypak, Ş. (2012). Güvenlikte yeni bir boyut; çevresel güvenlik. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:8.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- MEB (2015). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı. Yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Raporu. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/09112933\\_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf)
- MEB (2018). Okullarda güvenlik önlemlerinin alınması hakkında genelge. <https://www.ogretmenlericin.com/wp-content/uploads/okullarda-guvenlik-onlemlerinin-alinmasi-2018-10-sayili-genelge.pdf>
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- Midcentral Public Health Service (2014). Health & safety guidelines for early childhood education services. E.T. 04.01.2019 <https://www.midcentraldhs.govt.nz/HealthServices/PublicHealth/healthprotection/Documents/MidCentral>

- [%20Public%20Health%20Service%20Health%20and%20Safety%20Guidelines%20for%20ECE%20Services.pdf](#)
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities*. Sydney, Australia: Federation
- Morrongiello, B. A., & Kiriakou, S. (2004). Mothers' home-safety practices for preventing six types of childhood injuries: What do they do, and why?. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 285–297.
- Mugo, J. W. (2009). Reported causes of accidents among pre-school children in Westlands division of Nairobi province, Kenya. Unpublished doctoral dissertation. Kenyatta University. <http://irlibrary.ku.ac.ke/handle/123456789/2191>
- Mwoma, T., Begi, N. & Murungi, C. (2018). Safety and security in preschools: A challenge in informal settlements. *Issues in Educational Research*, 28(3), 720-736.
- NAEYC. (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items. E.T. 04.01.2019 [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards\\_and\\_assessment\\_web.pdf#page=105](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_and_assessment_web.pdf#page=105)
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Olley, R. I., Cohn, A. & Cowan, K. C. (2010). Promoting Safe Schools and Academic Success: Moving Your School from Punitive Discipline to Effective Discipline. *Communique*, 39(1), 7-8.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Özcebe H. (2009). Okul Sağlığı. In: Aslan D. (Ed). *Halk sağlığı ile ilgili güncel sorunlar ve yaklaşımlar*. Ankara Tabip Odası, Ankara, 114-7.
- Özdinçer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim*, 184, 218-227.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. J. (2001). Creating school climates that prevent violence. *Clearing House*, 74(3), 155-63.
- Resmi Gazete (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, sayı: 29072. 26 Temmuz 2014.
- Resmi Gazete (2015). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, sayı: 29342. 30 Nisan 2015.
- Resmi Gazete (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, sayı: 30106. 24 Haziran 2017.
- Saltmarsh, S., Kloppe, C. ve Barr, J. (2009). Early childhood safety education: An overview of safety curriculum and pedagogy in outer metropolitan, regional and rural NSW. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(4), 31-36.
- Shakeel, M. D., DeAngelis, C. A. (2018). Can private schools improve school climate? Evidence from a nationally representative sample. *Journal of School Choice*, 12(3), 426-445
- Stanley, P. H., Juhnke, G. A., Purkey, W. W. (2004). Using an Invitational Theory of Practice to Create Safe and Successful Schools. *Journal of Counseling & Development*, 82, 302-309.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Genişletilmiş baskı. Ankara: Seçkin.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 18-36.
- UNICEF. (2009). *Schools as Protective Environments In Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks. <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf> adresinden 29.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı*. (2. Baskı) İstanbul: Hayat.

Wanless, S. B. (2016). Bringing psychological safety to the field of human development: An introduction. *Research in Human Development*, 13, 1–5. (14) (PDF) *The Role of Psychological Safety in Human Development*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/296623430\\_The\\_Role\\_of\\_Psychological\\_Safety\\_in\\_Human\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/296623430_The_Role_of_Psychological_Safety_in_Human_Development) [accessed Jan 29 2019].

Yavuzer, Y . (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36186/406825>.

*Katkısı Olanlar:* Araştırmanın başından sonuna katkıları bulunan meslektaşlarımız Fatma KARAGÖZ, Feray YILDIRIM, Huri GÖK, Müge ECİN’e teşekkür ederiz.



## 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri<sup>1</sup>

Bahar DOĞAN KAHTALI<sup>2</sup>, Şeyma ÇELİK<sup>3</sup>

### Öz

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerinin tanınması bu doğrultuda eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanması açısından oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme eğitimin temel yapı taşlarından biridir. Değişen ilgi ve ihtiyaçlar, gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda eğitimin her alanında olduğu gibi ölçme değerlendirmede de yeniliklere gereksinim duyulmuştur. Geleneksel yöntemler sadece sonuç odaklı bir yaklaşımın ürünü olduğu için süreci değerlendirmekte yetersiz kalmış ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsenmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı yapılandırmacılık kapsamında hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanım sıklığını tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme araç ve gereçlerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hazırlanan bir anket formu ile görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuca göre Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe Öğretim Programı,  
Ölçme,  
Değerlendirme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.12.2019

Kabul Tarihi:04.04.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde yapılan 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş versiyonudur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [bahar.dogan@inonu.edu.tr](mailto:bahar.dogan@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

<sup>3</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [seymacelik043@gmail.com](mailto:seymacelik043@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6970-520X>

## Giriş

Bireylerin başkalarıyla iletişim kurabilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ana dili vasıtasıyla gerçekleşir. Bireyler okul çağına gelinceye dek ana dilini sistemsiz bir şekilde edinir. Okul çağından sonra ise sistemli, planlı, programlı ana dili etkinlikleri başlar. Okullarda ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilerde anlama gücünün geliştirilmesi, anlatma becerisinin kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığının oluşturulması, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, dil bilinci ve dil sevgisinin kazandırılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003). Türkçe öğretimi de anlama ve anlatma becerileri üzerine kurulu sistemli bir program ile yapılmaktadır. Okuma ve dinleme, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için gerekli öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Programda kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ne oranda edinildiğini tespit etmek için de ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürekli ve sürece yönelik olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretim öncesinde yapılacak bir değerlendirme, öğrencinin süreç başındaki durumu ile ilgili bilgi edinilmesini ve bu doğrultuda öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene dönüt sağlamasını; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve hangi alanlarda değişiklik yapılması gerektiği hususunda karar vermeyi sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Bir beceri dersi olan Türkçe öğretiminde her bir becerinin ayrı ayrı ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesini gerektirmektedir. Sonuç odaklı değerlendirmede öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, sonuç odaklı ölçme yaklaşımlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen değerlendirmenin dışında süreci ölçen yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Eğitim süreci kapsamında ölçme sonuçlarının kullanım amaçlarına göre değerlendirme işlemleri üç başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar öğrenciyi tanımaya yönelik olan tanılayıcı değerlendirme; eğitimin aksayan yönlerini ortaya çıkarmak, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi amaçlarla süreç devam ederken yapılan biçimlendirici değerlendirme ve sürecin sonunda öğrenci hakkında karar almada kullanılan sonuca yönelik değerlendirmedir (Kilmen, 2017).

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme, yordama, tümevarım, tümdengelim, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi için yeni değerlendirme yöntemleri başlığı altında performans dayalı durum belirleme, öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) ve durum belirleme çalışmalarını önermektedir. Alıcı (2011) öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesini performans değerlendirme olarak adlandırmaktadır. Ayrıca performans değerlendirmenin yabancı ya da yerli çeşitli kaynaklarda alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, otantik değerlendirme gibi farklı isimlerle adlandırıldığını; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sınavlar gibi ölçme araçlarının ise geleneksel ölçme yöntemleri olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir.

Genellikle tek bir doğru cevabın bulunduğu yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme sorularını geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri başlığı altında sınıflandırılırken öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yönelik puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, portfolyo gibi araçları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sınıflandırılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015).

2006 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarına geniş yer verilmiştir. 2017 yılında hazırlanan programda da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç şekilde yapılacağı belirtilmiştir. Programda yer alan ölçme araçları; kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri,

açık uçlu sorular, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje ödevi şeklindedir. Değerlendirme araçları ise görüşme, öz değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, performans ve proje değerlendirme formu şeklindedir (MEB, 2017). Eğitim süreci üzerine odaklanmış ve öğrencilerin gelişimini izleyerek değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören bu ölçme ve değerlendirme araçları sonuç odaklı değerlendirme araçlarından pek çok yönüyle ayrılmaktadır.

Göçer (2014) süreç değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde ve bu beceri alanlarının birbirini tamamlayarak bütünlük içinde kullanabilme yeterliliğinin belirlenmesinde etkili olduğunu ve dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin sınav esnasında verdikleri cevaplar göz önüne alınarak yapılan, üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalan ve çoğunlukla ezberle dayalı bir anlayışın ürünü olan etkinliklerdir. Bu tarz bir ölçme değerlendirme yaklaşımı öğretmenin aktif öğrencinin pasif konumda olması nedeniyle üst düzey bilişsel becerilerin ölçülüp değerlendirilmesinde kısmen yetersiz kalmaktadır. Ayrıca geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla sistem içerisindeki öğrencilerin sahip oldukları yetenekler ile gelişme potansiyelleri birlikte değerlendirilememekte ve tanınamamaktadır (Sefer, 2006; Baki ve Birgin, 2004).

Bu doğrultuda bu çalışmanın çıkış noktasını hem yapılandırmacı eğitim felsefesi ışığında hazırlanmış öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış hem de programın uygulayıcısı durumunda olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yarayan performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin bilgi edinmek oluşturmıştır. Öğretmenlerin bulunduğu noktayı belirlemenin daha sonra yapılacak etkinlikleri planlamak, eğitim ve öğretim adına önlemler alabilmek için alandaki önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri programda belirtilen geleneksel ve öğrencilerin süreç içerisindeki performansını ölçmeye yarayan tamamlayıcı araçları hangi sıklıkla kullanmaktadır?

## Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılarak yapılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla anket yoluyla görüşleri alınmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 15). Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Malatya ilindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen örnekleme ise Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan araştırmacının ulaşabildiği ve çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 120 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 53’ü erkek, 67’si kadındır. Örneklemenin 80’i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği mezunudur. Geri kalan öğretmenler ise Fen Edebiyat Fakültesi veya Eğitim Fakültesinin farklı bir branşından mezundur. 104 öğretmen lisans eğitimi, 13’ü lisansüstü eğitim almıştır. Çalışmaya katılan 3 öğretmen ise eğitim düzeyi hakkında bilgi vermemiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyini tespit etmek amacıyla 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan geleneksel ve performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme araçlarının maddeler halinde yazıldığı ve bunların kullanım

sıklığını belirten ifadelerin yer aldığı bir anket formu hazırlanmıştır. Söz konusu formun programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını içerme durumu ölçme ve değerlendirme alanı ile Türkçe eğitimi alanında iki alan uzmanına e-posta ile sorularak onların görüşleri dikkate alınmış ve forma son şekli verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla hazırlanan form örnekleme uygulanmış ve elde edilen bulgular frekans ve yüzde gibi basit istatistik yöntemleriyle raporlaştırılmıştır.

### Bulgular

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim programını ve MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Ölçme ve Değerlendirme" başlıklarının incelenmesi sonucunda programda yapılacak ölçme-değerlendirme uygulamalarının tanıma, izleme/biçimlendirme, sonuç (ürün) odaklı uygulamalar şeklinde belirtildiği tespit edilmiştir. Ölçme- değerlendirme araçları ise geleneksel araçlardan çok öğrenci performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı araçlardır. Tutum ölçeği, öğrenci ürün dosyası, otantik görev, proje, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, hazır bulunuşluk testi, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, grup değerlendirme, kontrol listesi, kavram haritası gibi araçların tavsiye edildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 1.** Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri

| Ölçme araçları              | Frekans ve Yüzde | Hiçbir zaman kullanmıyorum | Nadiren Kullanıyorum | Bazen Kullanıyorum | Sık Sık Kullanıyorum | Her zaman Kullanıyorum | Toplam     |
|-----------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------------|------------|
| Kısa Cevaplı Maddeleri      | F<br>%           | 3<br>2,5                   | 9<br>7,5             | 38<br>31,6         | 42<br>35             | 25<br>20,8             | 118<br>100 |
| Çoktan Seçmeli Maddeleri    | F<br>%           | 1<br>0,83                  | 3<br>2,5             | 17<br>14,1         | 59<br>49,1           | 39<br>32,5             | 119<br>100 |
| Eşleştirme Maddelerini      | F<br>%           | 1<br>0,83                  | 6<br>5               | 35<br>29,2         | 50<br>41,6           | 25<br>20,8             | 117<br>100 |
| Doğru-Yanlış Maddelerini    | F<br>%           | 2<br>1,6                   | 5<br>4,1             | 34<br>28,3         | 57<br>47,5           | 20<br>16,6             | 118<br>100 |
| Açık Uçlu Soruları          | F<br>%           | 0<br>0                     | 11<br>8,3            | 23<br>19,1         | 49<br>40,8           | 36<br>30               | 119<br>100 |
| Tutum Ölçeklerini           | F<br>%           | 19<br>15,8                 | 38<br>31,6           | 37<br>30,8         | 20<br>16,6           | 5<br>4,1               | 119<br>100 |
| Öğrenci Ürün Dosyasını      | F<br>%           | 18<br>15                   | 26<br>21,6           | 44<br>36,6         | 23<br>19,1           | 8<br>6,6               | 119<br>100 |
| Otantik Görevleri           | F<br>%           | 27<br>22,5                 | 35<br>29,1           | 40<br>33,3         | 10<br>8,3            | 2<br>1,6               | 114<br>100 |
| Proje Ödevi                 | F<br>%           | 11<br>9,1                  | 8<br>6,6             | 36<br>30           | 30<br>25             | 33<br>27,7             | 118<br>100 |
| Görüşme Formlarını          | F<br>%           | 22<br>18,3                 | 34<br>28,3           | 40<br>33,3         | 15<br>12,5           | 8<br>6,6               | 119<br>100 |
| Öz Değerlendirme Formunu    | F<br>%           | 14<br>11,6                 | 30<br>25             | 47<br>39,1         | 16<br>13,3           | 12<br>10               | 119<br>100 |
| Akran Değerlendirme Formunu | F<br>%           | 22<br>18,3                 | 38<br>31,6           | 40<br>33,3         | 13<br>10,8           | 6<br>5                 | 119<br>100 |

|                   |   |      |      |      |      |      |     |
|-------------------|---|------|------|------|------|------|-----|
| Hazır             | F | 11   | 20   | 43   | 30   | 14   | 118 |
| Bulunışluk        | % | 9,1  | 16,6 | 35,8 | 25   | 11,6 | 100 |
| Testlerini        |   |      |      |      |      |      |     |
| Gözlem            | F | 21   | 19   | 51   | 19   | 8    | 118 |
| Formlarını        | % | 17,5 | 15,8 | 42,5 | 15,8 | 6,6  | 100 |
| Dereceli          | F | 15   | 18   | 33   | 30   | 21   | 117 |
| Puanlama          | % | 12,5 | 15   | 27,5 | 25   | 17,5 | 100 |
| Anahtarını        |   |      |      |      |      |      |     |
| Yapılandırılmış   | F | 33   | 37   | 26   | 13   | 4    | 113 |
| Gridi             | % | 27,5 | 30,8 | 21,6 | 10,8 | 3,3  | 100 |
| Tanılayıcı        | F | 33   | 32   | 35   | 9    | 6    | 115 |
| Dallanmış Ağacı   | % | 27,5 | 26,6 | 29,1 | 7,5  | 5    | 100 |
| Kelime            | F | 17   | 17   | 37   | 37   | 9    | 117 |
| İlişkilendirme    | % | 14,1 | 14,1 | 30,8 | 30,8 | 7,5  | 100 |
| Testini           |   |      |      |      |      |      |     |
| Grup              | F | 28   | 21   | 38   | 22   | 8    | 117 |
| Değerlendirme     | % | 23,3 | 17,5 | 31,6 | 18,3 | 6,6  | 100 |
| Formunu           |   |      |      |      |      |      |     |
| Kontrol Listesini | F | 19   | 21   | 32   | 29   | 17   | 118 |
|                   | % | 15,8 | 17,  | 26,6 | 24,1 | 14,1 | 100 |
| Kavram            | F | 15   | 14   | 33   | 33   | 24   | 119 |
| Haritalarını      | % | 12,2 | 11,6 | 27,5 | 27,5 | 20   | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıklarını belirttikleri ölçme-değerlendirme araçları çoktan seçmeli maddelerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,1'i sıklıkla; %32,5'i her zaman ölçme aracı olarak çoktan seçmeli maddelerden yararlandığını belirtmiştir. 3 öğretmen çoktan seçmeli maddeleri nadiren kullandığını belirtirken yalnızca 1 öğretmen hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u açık uçlu soruları her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %78'i açık uçlu soru tiplerini sıklıkla ve her zaman kullanmaktadır. Açık uçlu soru tipini kullanmayan öğretmen ise yoktur.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin doğru-yanlış maddelerinden vazgeçmediği görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %47,7'si sıklıkla, %16,6'sı her zaman doğru-yanlış maddelerini kullanmaktadır. 2 öğretmen ise bu maddeleri hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Araştırma sorularını cevaplayan öğretmenlerin kısa cevaplı maddeleri kullanma düzeyi ise %35'i sık sık, %20,8'i ise her zaman kullanmaktadır. Yine geleneksel ölçme araçlarından biri olan eşleştirme maddelerini öğretmenlerin %41,6'sı sıklıkla, %20,8'i ise her zaman kullandığını ifade etmiştir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından olan tutum ölçeklerini araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %31,6'sı nadiren, %30,8'i ise bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. %4,1'lik bir kısım ise tutum ölçeğini hiç kullanmadığını söylemektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki performanslarını sistemli bir şekilde takip etmeye yarayan öğrenci ürün dosyalarını ise öğretmenlerin %36,6 ile bazen kullandıkları görülmektedir. Sıklıkla ve her zaman kullanma seçeneğinin toplamı ise %25,7'dir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin proje çalışmalarını %42,5 bir oranla sıklıkla ve her zaman kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %30'u da proje çalışmasını bazen kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, otantik görevler ve gözlem türü alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü görüşme tekniğini bazen kullandığını söylerken %28,3'ü nadiren kullandığını belirtmiştir. Bu toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,6'sını oluşturmaktadır. Öz değerlendirme formlarını bazen (%39,1) ile nadiren (%25) kullananların toplamı %64,1'dir. Öğretmenlerin %33,3'ü akran değerlendirmesini bazen, %31,6'sı ise nadiren kullanmaktadır. Grup değerlendirmesini öğretmenlerin %31,6'sı bazen kullanırken %23,3'ü hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %42,5 ile gözlem formlarını; %33,3 ile otantik görevleri bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Otantik görevleri hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenlerin toplam yüzdesi ise %51,6'dır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin süreç performansını ölçmeye yönelik tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın da öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmadığı sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin %27,5'i dereceli puanlama anahtarını bazen kullanmaktadır. Yapılandırılmış gridi nadiren kullanan öğretmenlerin (%30,8) ve hiç kullanmayan öğretmenlerin (%27,5) toplam yüzdesi bu aracın öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından hiç tercih edilmediği veya nadiren tercih edildiği sonucunu vermektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %29,1'i tanılayıcı dallanmış ağacı bazen kullandığını söylerken %27,5'i hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hazır bulunuşluk testi, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi ve kavram haritasını diğer tamamlayıcı araçlara göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk testini %35'i bazen kullanırken, %25'i sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Kelime ilişkilendirme testini bazen (%30,8) ve sıklıkla (%30,8) kullananların toplam oranı %61,6'dır. Kontrol listesini bazen kullananların oranı %26,6 ve sıklıkla kullananların oranı %24,4'tür. Kavram haritalarını bazen kullananların oranı %27,5 ve sıklıkla kullananların oranı ise %27,5 ile toplamda kullananların oranı %55'tir.

Genel olarak Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarını (çoktan seçmeli madde, eşleştirme testi, kısa cevaplı madde, doğru yanlış tipi madde) performansla dayalı (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe dersi gibi bir beceri dersinde öğrenci başarısını belirlemek üzere çoktan seçmeli madde tipini kullanmaktadır. Oysaki Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanının beraber gelişimiyle ancak istenilen beceriye ulaşılabilir. Çoktan seçmeli testler sadece okuma becerisini değerlendirmede kullanılabilir. Diğer öğrenme alanlarını ölçme ve değerlendirme için öğrenme sürecini de dikkate alan ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları kategorisine alınabilecek, üst düzey bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek açık uçlu soruların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında araçlardan kavram haritalarının, proje çalışmalarının ve kelime ilişkilendirme testlerinin öğrencilerin eğitim süreci boyunca gösterdikleri performansları ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan diğer araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bir işi beceriye dönüştürme ya da o işte başarılı olmada kişinin o işe olan tutumu oldukça önemlidir. Bu doğrultuda genel olarak Türkçe dersinde ve öğrenme alanlarının her birinde öğrencilerin tutumlarını ölçen ölçme araçlarının öğretmenlerin yaklaşık %60'ı tarafından nadiren ya da bazen kullanılması performansla dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarına gereken önemin verilmediğini gözler önüne sürmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerin tamamlayıcı araçları geleneksel araçlara oranla daha az kullanmasının sebepleri öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından karmaşık bulunması, zaman yetersizliği, öğrencilerin negatif tutumu, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması, değerlendirmenin uzun zaman alması ve test tipi sınavların olumsuz etkisidir (Anıl ve Acar, 2008; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Demir, 2015; Sidekli ve Altıntaş, 2018; Güneş vd., 2010; Şimşek, 2011; Gömleksiz, Yıldırım ve

Yetkiner, 2011; Çetinkaya ve Duran, 2011). Yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre de Türkçe öğretmenleri uygulaması, değerlendirmesi daha kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını performansla dayalı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına oranla daha sık kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının tamamlayıcı araçlardan daha sık kullanılması ise kullanımı MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun değildir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretim programlarında yer alan öğrenci performansına yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

Yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını değerlendirirken, geleneksel ölçme araçlarından olan çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler, eşleştirme testlerinin yanında projeler, öğrenci ürün dosyaları, dereceli puanlama anahtarları, öz ve akran değerlendirme, gözlem formları gibi ölçme- değerlendirme araçlarını daha etkin bir şekilde birlikte kullanması önerilmektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarında beceri değerlendirmesi yapılmalıdır.

Öğrencilerin ve velilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş programda kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme araçları konusunda bilgilendirilerek, bu araçlardan en etkili şekilde faydalanılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeylerini artırmak ve karşılaştıkları sorunları gidermek için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin akademisyenler tarafından verilmesi ve uygulamalı olması sağlanabilir.

Öğretmenler için ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili geniş açıklamaların ve çokça örneğin yer aldığı kılavuzlar hazırlanabilir.

### Kaynakça

- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, bildiri kitabı, II*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Duran, A. (2011, 5-7 Mayıs). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: Hatay ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sivas.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.

- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri (Cilt-1)* içinde (s. 285-326). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.



## Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

**Birol SUSAM <sup>1</sup>, Mehmet Kaan DEMİR <sup>2</sup>**

### Öz

Eğitim sistemleri teknolojinin gelişmesi ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması gibi nedenlere bağlı olarak güncellenmeye ve değişmeye daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sistemlerinin değişmesi ve güncellenmesine bağlı olarak eğitimin kılavuzu olan öğretim programları da değişmektedir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler program değişikliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilindeki ilkokullarda görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak anlamlı hale getirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların modellenmesinde NVİVO paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerine göre; öğretim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayanarak program değişikliği yapılırken kültürel ve milli değerlerin de göz önünde bulundurulmalıdır. Program değişikliği sürecine öğretmenlerin yeterince dahil edilmediği ve yapılan program değişikliklerine yeterince olumlu bakılmadığı anlaşılmaktadır. Program değişikliği yapılma sebeplerinin MEB üst kadrosu görüşlerine dayandırıldığı, sık program değişiklikleri yapıldığı ve değişikliklerin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliğinin karşılamaya uygun olmadığı öğretmenlerce değerlendirilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni  
Öğretim programı  
Program değiştirme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.06.2020

Kabul Tarihi: 17.06.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

<sup>1</sup> Öğretmen, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, [birolsusam@gmail.com](mailto:birolsusam@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4523-6995>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [mkdemir2000@yahoo.com](mailto:mkdemir2000@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

## Giriş

Ülkeler gelecekle için bireyleri eğitime çabası içinde olup eğitim sistemi içinde karşılaştıkları sorunlara yeni çözümler aramaktadırlar. Bireylerin aldıkları eğitimden en üst düzeyde faydalanması için yeni strateji ve yöntemler araştırılmaktadır (Butakin ve Özgen, 2007). Bireyleri daha donanımlı hale getirmek isteyen eğitim sistemleri yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Sünkür, Arıbaş, İlhan ve Sünkür, 2012). Eğitim sistemlerinin çıktısı olma özelliği taşıyan bireyler dünyayı anlayabilme ve kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerleyerek değişime ayak uydurmaları için bazı beceri ve tutumları kazanmalıdır (Karadağ, 2012). Eğitim hedefleri oluşturulurken, sosyal-kültürel yapı ve ülkenin ekonomik öncelikleri göz önüne alınarak uzun yıllar sürdürülebilecek sistemler üzerinde çalışılmalıdır. (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Eğitim sistemleri günümüzde bilgi, teknoloji ve bilimin hızlı ilerlemesine ve değişmesine bağlı olarak güncellenmesi zorunlu olan bir yapı haline gelmiştir. Eğitim sistemlerinin güncellenmesi sistemin kılavuzu görevini gören programlar değiştirilmeden yapılamaz. İhtiyaca uygun hazırlanmış öğretim programlarıyla eğitimin istenen hedef ve amaçlarına ulaşmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015). Eğitim açıklanırken programdan bağımsız düşünülemez. Program özellikleri öğretmenlerin belirli öğretim konularında bilgisini arttırmaya yardımcı olur. Buradan yola çıkarak yeni karşılaşılan durumlarda daha esnek olunabilir (Davis ve Krajcik, 2005).

Programlar eğitim sistemi için kılavuz görevi görmektedir. İlk defa Roma’da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini tanımlayan Latince kavram olan “curriculum” olarak karşımıza çıkan öğretim programı “izlenen yol” ya da “izlençe” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988, s. 4). Toplumlar bireyleri yetiştirirken belirli standartlara sahip programlarını sorgulamaya başlarlar (Egan, 1978). Program geliştirme durağan bir süreç olmadığı için bu tür faaliyetlerin aynı kalması mümkün değildir (Keltling-Gibson, 2005). Gerekli koşullar ile altyapıların hazırlanmadan uygulamaya konulan öğretim programının beklenen başarıyı yakalaması olanaklı görülmemektedir. Bu durumu daha önce uygulamadan kaldırılan programlardan da görebiliriz (Aykaç, 2007). Eğitim kurumlarının işlevlerini gerçekleştirme durumları, ancak uyguladıkları eğitim programlarının tüm boyutlarıyla tüm paydaşlarının katılımıyla değerlendirilmesi sonucunda belirlenebilir (Yüksel, 2010). Dünyanın değişmesi ve gelişmesiyle birlikte ülkelerin ihtiyacı olan yetişmiş insan ihtiyacı her geçen gün değişmektedir. Ülkelerin ihtiyacı olan insan niteliğini karşılamak amacıyla eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin kılavuzu olan öğretim programlarının değişmesi gerekmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin bilinen bir özelliği de sık aralıklarla sistem değişikliklerine maruz kalmış olmasıdır. Dünyada hızla karşımıza çıkan bilimsel ve teknolojik ilerlemeleri yakalamak toplumlar için zorunluluk haline gelmiş durumdadır (Geçit, 2008). Şahin’ e (2009) göre Türkiye’nin müfredat geliştirme tarihi 1924 senesinde başlamış olup durum ve ihtiyaçlara bağlı olarak Cumhuriyet tarihi boyunca pek çok kez güncellenmiş ve gerektiğinde değiştirilmiştir. 1926 programında derslerin adlarına ek olarak amaç ve konuların işleniş sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli ayrıntılar yer almaktadır. Ayrıca bu programla John Dewey’in Türkiye’ye davetinde hazırlanmış olduğu raporda yer alan hayat bilgisi gibi kavramlara yer verilmiştir (Şahin, 2009). 1930 yılında şehir okulları müfredatının ilkelerine sadık kalınacak şekilde köyde okuyan öğrencilerin köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetişmesi amacıyla Köy Mektepleri Müfredat Programı hazırlanmıştır (Tekişik, 1992). 1948 programı 20 yıl boyunca uygulamada kalmış olma özelliğine sahiptir. 1948 programında esas alınan bilgi üretimi olmuş ve eğitimin hedefleri milli eğitime göre toplumsal, kişisel, insan ilişkiler ve ekonomik yönden olmak üzere dörde ayrılmıştır (Şahin, 2009). Türkiye’de 1990’lı yılların sonuna doğru yapılandırmacı yaklaşımın etkisine bağlı olarak 2004 yılında yeni ilköğretim programları oluşturulması için geniş çaplı çalışma gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2005). 2005 ilköğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Şahin, 2009). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek uygulamaya konulan programlar bazı açılardan eleştiri almıştır. Yeni programın küreselleşen dünyada insanın bir sermaye olarak görülmesi ve bu sermayenin geliştirilmesi gerektiği görüşünün sonucu olarak ortaya çıktığı savunulmuştur (İnal, 2006). Eğitimcilerin çoğu yeni oluşturulan yaklaşıma ve programa karşın alışılagelmiş oldukları şekilde öğretmeye devam etmişlerdir.

Yapılan program değişiklikleri kabul görmediği için kâğıt üstünde kalmıştır (Baş, 2011). İhtiyaçlara dayalı olarak yeni oluşturulmuş olan programların beklenen başarıya ulaşması programın oluşturulma süreci kadar önemlidir. Revize edilmiş veya yeni oluşturulmuş programın tüm paydaşlarının dahil edildiği tavsiye ve geri bildirimlerin iyi işlenmesi başarıya ulaşmaya katkı sağlamaktadır (Mitchell, 2016). 2005 yılından sonra da öğretim programlarında 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında değişiklikler yapıldığı bilinmektedir.

Türkiye’de 2005 yılında tüm öğretim programlarının değiştirilmesi devrimsel bir proje olarak sunulmuş olsa da zaman içerisinde ülkenin her alanında beklenen etki ve başarıyı sağlamadığı anlaşılmıştır. Özellikle ülkenin büyüklüğü ile beraber eğitimsel eşitsizliklerin sürmesi, öğretmen boyutunun program değişimine bakışı ya da hazır oluş durumu ve siyasal etkiler sebepleriyle birçok dersin öğretim programı daha 2005 yılından sonra 5 yıl geçmeden değişmeye başlamıştır. 2018 yılı da eğitim tarihimizde öğretim programında önemli değişimlerin yaşandığı yıllardan birisi olmuştur. Öğretim programlarının bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi ile toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak değiştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğretim programlarının değişim süreci kadar uygulama süreci de önemlidir. Öğretim programlarının geliştirilmesinden sonra uygulama sürecinde başarıya ulaşması için en önemli etken uygulayıcı olan öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik göstermiş olduğu tutumlardır. Bu araştırmada eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel bileşenlerinden olan öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla bir öğretim programının hangi özelliklere sahip olması gerektiği, öğretim programlarının uygulama süresi, öğretim programı değişikliği yapılırken göz önünde bulundurulacak faktörler, öğretim programı değişikliği sürecine öğretmen katılımı, öğretim programı değişikliğinde olumlu bulunan yönler, Türkiye’de öğretim programı değişikliği yapılma sebepleri, öğretim programı değiştirilme sıklığı, program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğu, programın hangi sorunları çözmesi gerektiği, öğretim programı değişikliğine okulların hazırlanması, öğretim programı değişikliklerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu, öğretim programlarının değişikliğinde oryantasyon süreci, hangi derslerde öğretim programı değişikliğine ihtiyacı duyulduğu ve ideal bir öğretim programının nasıl olması gerektiği alt amaçlarına ulaşılması hedeflenmiştir.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde verilere ulaşılan kaynaklar konuyu yaşayan ve deneyim eden bireylerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

### *Çalışma Grubu*

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak en az 15 yıl mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinden örneklem oluşturulmuştur. Amaçlı örneklem araştırmanın amacına uygun durumların seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Katılımcılar en az 16-20 en fazla ise 36-40 yıl mesleki tecrübeye sahip, yaşları en az 39 en fazla 62 olan 12 öğretmenin mesleki anlamda kendisini yeterli gördüğü, 7 öğretmenin kendini orta derecede yeterli gördüğü, 2 öğretmenin ise kendini mesleki anlamda yetersiz gördüğü 7 kadın 14 erkek olmak üzere 21 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem basit seçenekli cevaplamayı hem de araştırılan konu ile ilgili derinlemesine veri toplanmasını birleştirebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Oluşturulan görüşme formu araştırmacılarca ayrıntılı olarak incelenmiş ve alanında uzman 2 öğretim üyesinden ve kıdemli sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak son halini almıştır.

### **Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları**

Verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde iki farklı analiz yapılmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen verilerin kodlanması sürecinde 2 farklı kodlayıcı analizi ve bunlar arasındaki uyum yüzdesi (%79) güvenirliği artırıcı bir husustur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin geçerliliğinin sağlanması amacıyla görüşme sırasında bilgisayara kaydedilen görüşme katılımcıya okutularak onaylaması istenmiştir. Ayrıca katılımcılara ait doğrudan aktarmalarla görüşler desteklenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içinde Samsun ilindeki merkez ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleriyle 30 ile 45 dakika süren görüşmeler yapılarak araştırmacının yanında bulundurduğu bilgisayara yazmak yoluyla kayıt edilerek toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

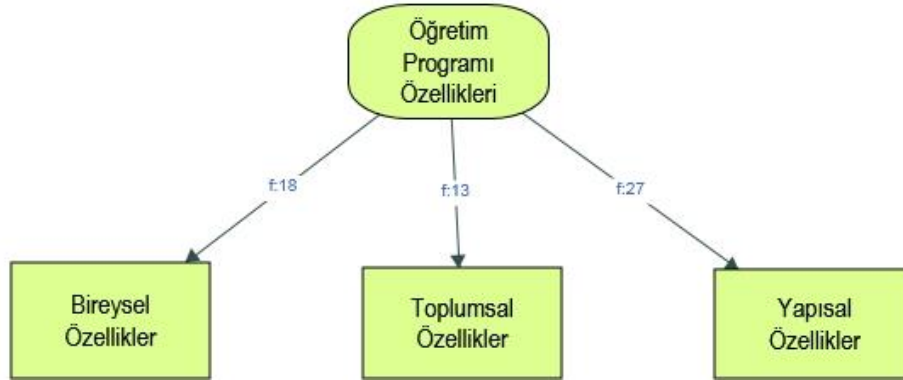
Araştırma verileri içerik analizi tekniği kullanılarak anlamlı hale getirilmiştir. Kullanılan bu analiz yöntemi belirli kurallar dahilinde kodlamalar yapılarak bir metnin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik ve yenilenebilir bir analiz tekniği olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Bulguların modellenmesinde ise NVivo paket programından yararlanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### **Bir Öğretim Programının Sahip Olması Gereken Özelliklerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın birinci sorusu olan “Bir öğretim programının hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplara ait bulgular Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4’te verilmiştir.



**Şekil 1.** Öğretim programının sahip olması gereken özellikleri

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre öğretim programının özellikleri üç üst kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler programın bireysel özellikleri, programın toplumsal özellikleri ve programın yapısal özellikleri şeklindedir.

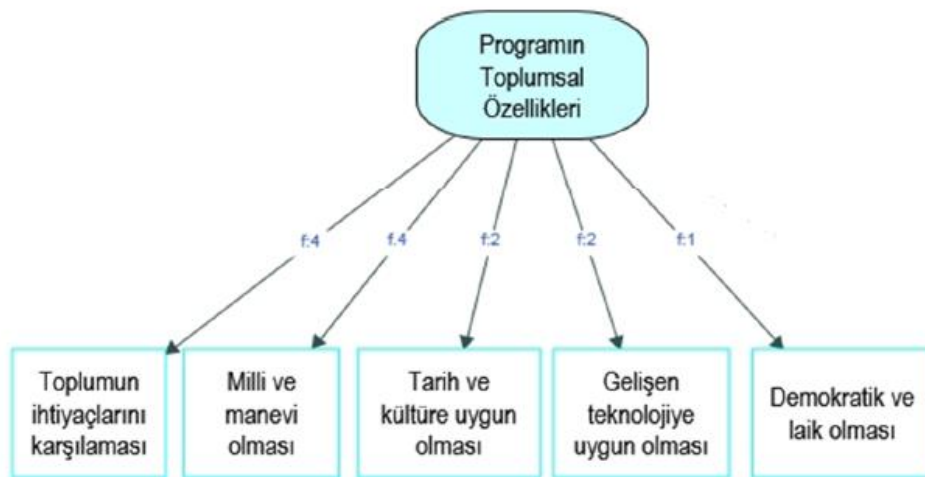


**Şekil 2.** Öğretim programının sahip olması gereken bireysel özellikleri

Öğretim programının bireysel özellikleri katılımcı cevaplarına göre; öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması (f:9), çocukların gelişimine uygun olması (f:3), bilgiye ulaştırıcı olması (f:2), ahlaklı öğrenciler yetiştirmesi (f:2), Z kuşağına uyumlu olması (f:1) ve üreten birey yetiştirmesi (f:1) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretim programlarının bireysel özellikleri hakkında görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

(SÖ-7) “Öğretim programı öğrencinin bireysel özelliklerini ön plana çıkarmalı. İyi bireyler yetiştirmek meslek kazandırmaktan daha önemlidir. Programlar ahlaklı iyi bireyler yetiştirmeyi ön planda tutmalı.” (Ahlaklı öğrenciler yetiştirilmesi).

(SÖ-4) “Bir öğretim programı öncelikle çocuğun gelişim dönemine uygun olmalı. Öğrencinin gelişim dönemi dikkate alınmadan hazırlanan programlarda kazanım ve hedeflere ulaşmada büyük zorluklar yaşanıyor.” (Çocukların gelişimine uygun olması).



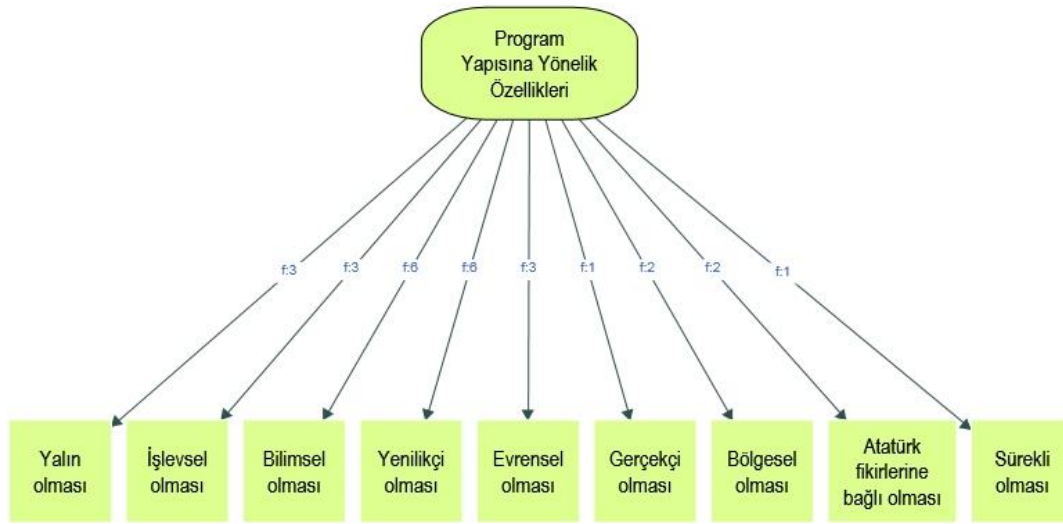
**Şekil 3.** Öğretim programının sahip olması gereken toplumsal özellikleri

Öğretim programlarının taşıması gereken toplumsal özellikleri, toplumun ihtiyacını karşılaması (f:4), milli ve manevi olması (f:4), tarih ve kültüre uygun olması (f:2), gelişen teknolojiye

uygun olması (f:2), demokratik ve laik olması (f:1) şeklindedir. Öğretim programının toplumsal özellikleri arasında en çok tekrar eden görüş toplumun ihtiyacını karşılaması ile milli ve manevi özelliklere sahip olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programının toplumsal özelliklerine yönelik bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-9) “Öğretim programı ülkenin tarihini, kültürünü, birlikte yaşamayı ve geçmişini öğrencilere aktarmalı.” (Milli ve manevi olması).

(SÖ-21) “Öğretim programı ülkenin gerçeklerini, coğrafyasını, kültürünü, tarihini, ideallerini dikkate alarak bir dünya felsefesi oluşturmali” (Tarih ve kültüre uygun olması).



Şekil 4. Öğretim programının sahip olması gereken yapısal özellikleri

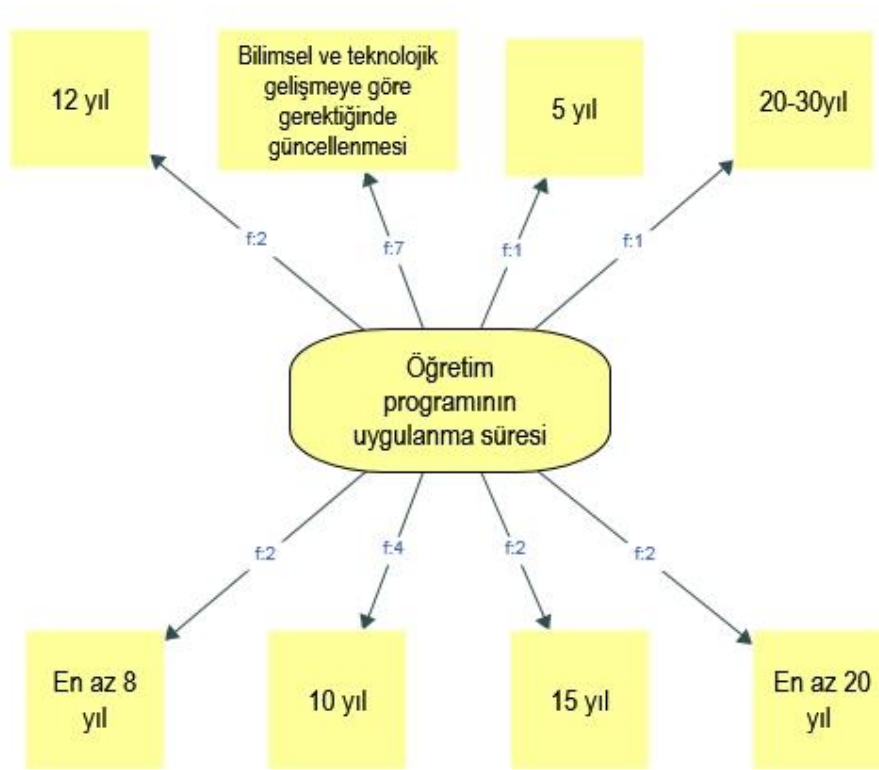
Öğretim programların yapısal özellikleri ise yalın olması (f:3), işlevsel olması (f:3), bilimsel olması (f:6), yenilikçi olması (f:6), evrensel olması (f:3), gerçekçi olması (f:1), bölgesel olması (f:2), Atatürk fikirlerine bağlı olması (f:2) ve sürekli olması (f:1) şeklindedir. Katılımcılara göre öğretim programlarının yenilikçi ve bilimsel olması en çok tekrar eden görüş olmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

(SÖ-10) “Bir öğretim programı bireyi hayata hazırlamalı, gereksiz bilgi ve becerilerden arındırılmış yalın şekilde olmalı.” (İşlevsel olması).

(SÖ-12) “Bir öğretim programının değişim sıklığı çok önemlidir. Sürekli değişmemeli ve süreklilik arz etmeli” (Sürekli olması).

#### Öğretim Programlarının Uygulanma Süresine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Bir öğretim programının ortalama kaç yıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretim programlarının uygulanma süresi

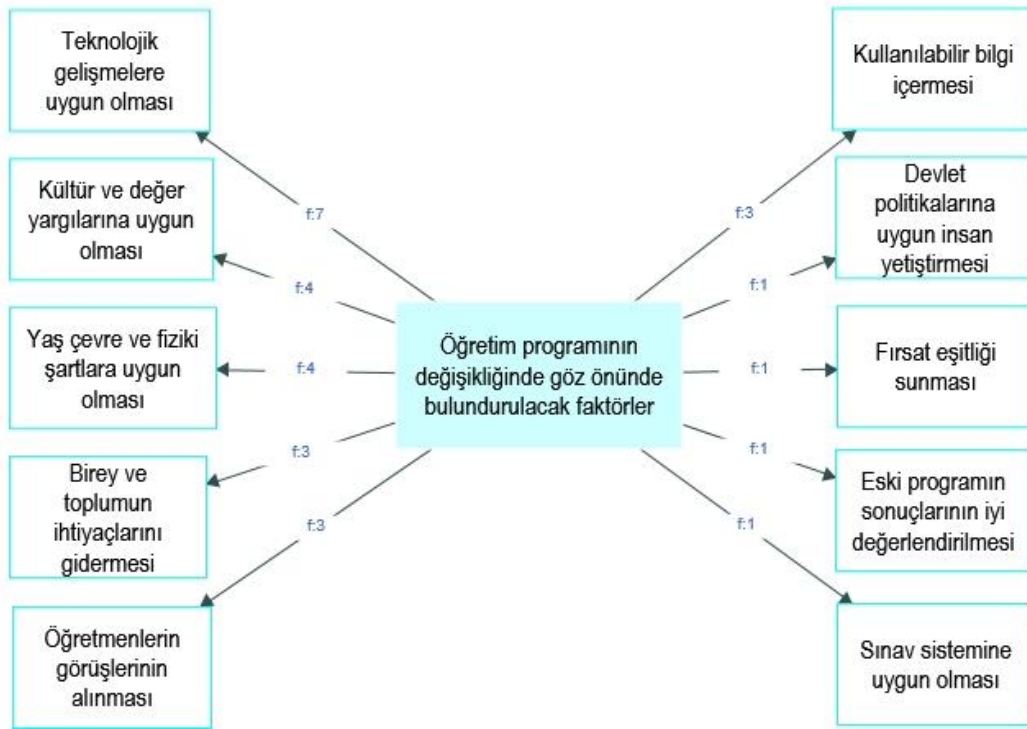
Öğretim programının uygulanma süresine ilişkin verilen cevapların analiz sonuçlarına göre bir öğretim programının uygulanma süresi; 12 yıl (f:2), 5 yıl (f:1), 20-30 (f:1) yıl, en az 8 yıl (f:2), 10 yıl (f:4), 15 yıl (f:2), en az 20 yıl (f:2) ve bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi (f:7) şeklindedir. Öğretim programının uygulanma süresine yönelik öğretmen görüşleri arasında en fazla tekrar eden ve dikkat çekici olan bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi gerektiğidir. Bazı görüşler şu şekildedir.

(SÖ-2) “En az 8 yıl olmalı çünkü çocuk okulunu başladığı programla bitirmeli. Örneğin biz el yazısı ile başladık ancak şu an düz yazıya geçtik. Bu durum çocukların kötü etkilenmesine sebep oluyor.” (En az 8 yıl).

(SÖ-5) “Bir öğretim programı bir insanı anaokulundan yükseköğretime kadar süren süre içinde değişmemeli ancak değişen ve gelişen teknoloji ile bilime göre güncellenmeli.” (Bilimsel ve teknolojik çalışmalara göre gerektiğinde güncellenmesi).

#### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Göz Önünde Bulundurulması İstenen Faktörlere Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Sizce bir öğretim programı değişikliği yapılırken hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 6’da verilmiştir.



**Şekil 6.** Öğretim programı değişikliklerinde göz önünde bulundurulması gereken faktörler

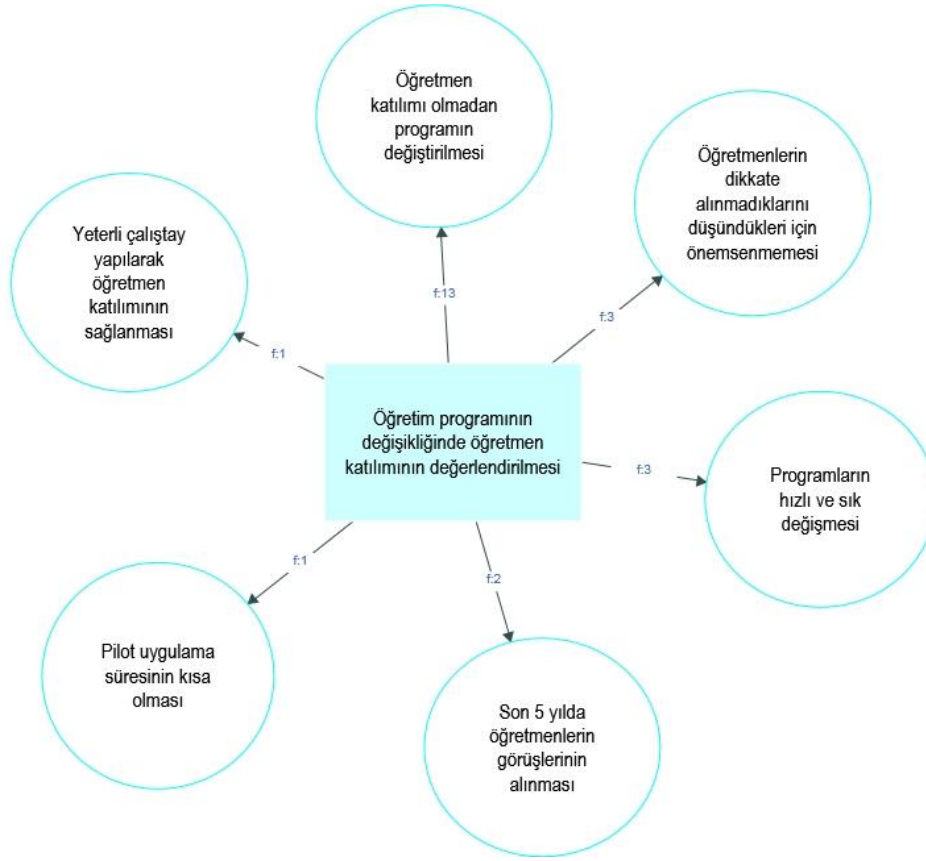
Öğretmen cevaplarına göre öğretim programlarının değiştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken faktörlerden en fazla tekrar eden teknolojik gelişmelere uygun olmasıdır (f:7). Bunun yanında kültür ve değer yargılarına uygun olması (f:4), yaş çevre ve fiziki şartlara uygun olması (f:4), birey ve toplum ihtiyaçlarını gidermesi (f:3), öğretmen görüşlerinin alınması (f:3), kullanılabilir bilgi içermesi (f:3), devlet politikalarına uygun insan yetiştirmesi (f:1), fırsat eşitliği sunması (f:1), eski program sonuçlarının iyi değerlendirilmesi (f:1) ve sınav sistemine uygun olması (f:1) diğer görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programı değişikliğinde dikkat edilmesi gereken faktörlere yönelik bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

(SÖ-1) “Kesinlikle merkez ile değil de taşrayla iletişim halinde olmalı. Taşradan fikir alınmalı diyalog olmalı. Yani Ankara Çankaya’daki okul ile Samsun Alaçam’daki okul arasında imkanlar aynı değil. Fırsat eşitliği sağlamıyor bu nedenle şartlara uygun olmalı.” (Fırsat eşitliği sunması).

(SÖ-16) “Toplumun kültürel yapısı, folkloru ve müziği göz önünde bulundurulmalı. Yabancı ülkeler bir bilgisayar oyunu yapıyor ve bu oyunu oynayanlardan dolayı senin kültürünü kötü etkileyebiliyorlar. Kültürümüz ve tarihimizle ilgili oyunlar olmalı. Kültürü dijitalleştiren oyun olmalı. Kültürü teknoloji kullanarak aktarmalı.” (Kültür ve değer yargılarına uygun olması).

### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Öğretmen Katılımına Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de yapılan öğretim programı değişikliklerine öğretmen katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 7’de verilmiştir.



**Şekil 7.** Öğretim programı değişikliklerinde öğretmen katılımının değerlendirilmesi

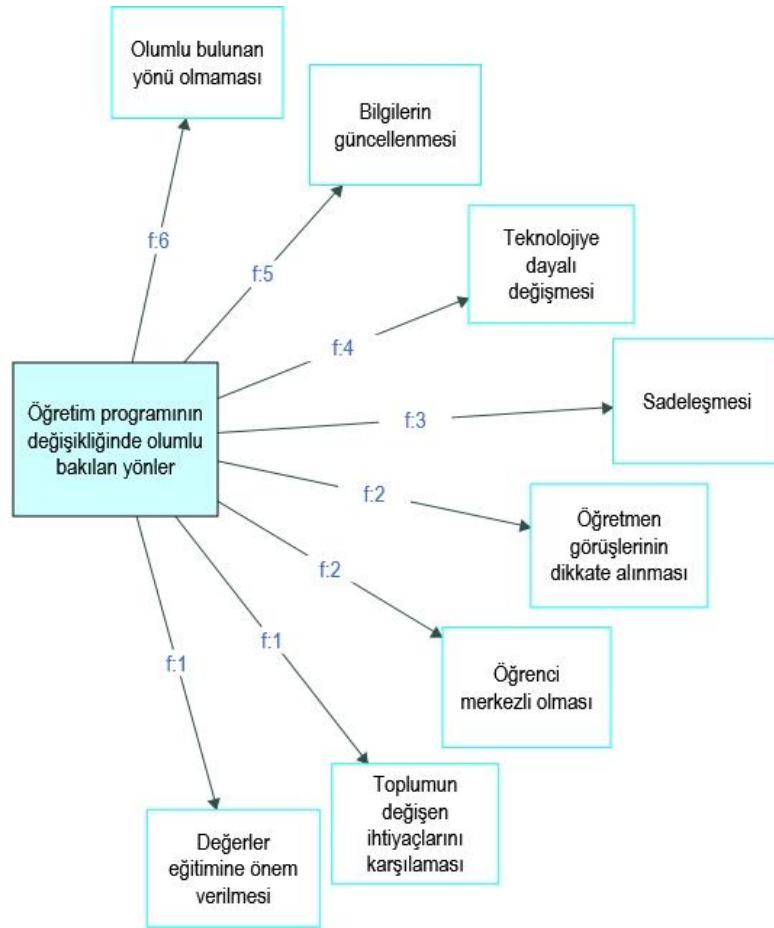
Katılımcıların öğretim programına öğretmen katılımına yönelik görüşleri arasında en çok tekrar eden görüş öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştiğidir (f:13). Diğer görüşler ise öğretmenlerin dikkate alınmadıklarını düşündükleri için önemsenmemesi (f:3), programın hızlı ve sık değişmesi (f:3), son 5 yılda öğretmen görüşlerinin alındığı (f:2), pilot uygulama sürecinin kısa olduğu (f:1) ve yeterli çalıştay yapılarak öğretmen katılımının sağlanması gerektiği (f:1) şeklindedir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-3) “Öğretim programları öğretmenlere hazır sunuluyor. Program yapıldıktan sonra biz bilgileneyoruz. Program değişmeden önce bize sunulsa daha etkin sonuçlar ortaya çıkar. Şu an öğretmen katılımı yeterli değil”. (öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştirilmesi).

(SÖ-18) “Öğretmen katılımının hiç olmadığını düşünüyorum. Okullara gelen anket vs. hiç tanık olmadım.” (öğretmen katılımı olmadan öğretim programlarının değiştirilmesi).

#### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Olumlu Bakılan Yönlere İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim program değişikliklerinin hangi yönlerini olumlu bulmaktasınız?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 8’de verilmiştir.



**Şekil 8.** Öğretim programı değişikliklerinde olumlu görülen yönler

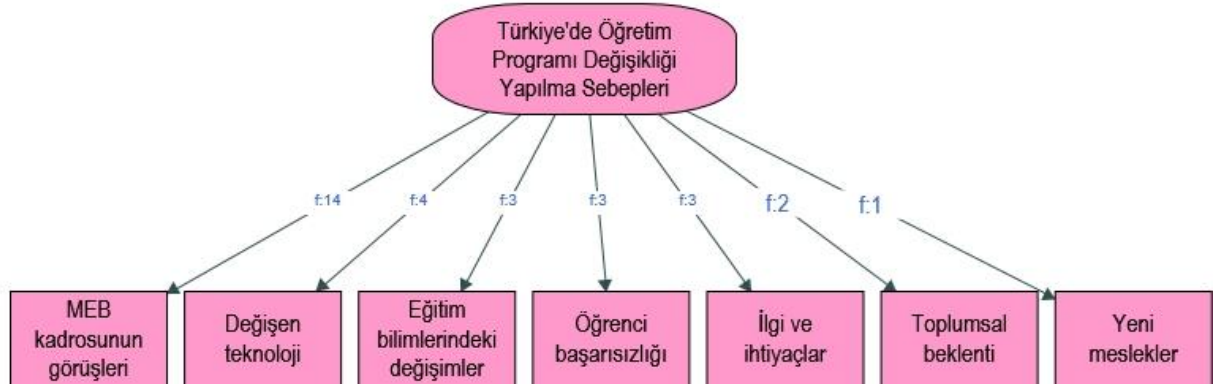
Katılımcıların görüşlerine göre öğretim programı değişikliklerinin olumlu bulunan yönünün olmaması (f:6) en çok tekrar eden görüş olmuştur. Diğer görüşler ise bilgilerin güncellenmesi (f:5), teknolojiye dayalı değişmesi (f:4), sadeleşmesi (f:3), öğretmen görüşlerinin dikkate alınması (f:2), öğrenci merkezli olması (f:2), toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanması (f:1) ve değerler eğitime önem verilmesi (f:1) şeklindedir. Öğretim programının olumlu bakılan yönlerine ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

(SÖ-14) “Bilgilerin güncellenmesi yönünden olumlu buluyorum. Diğer bir söyleyişle kullanılabilir bilgilerin güncellenmesi. Gereksiz bilgilerin ayıklanmasını olumlu buluyorum. Kalıplaşmış bilgilerden uzaklaşıyoruz.” (Bilgilerin güncellenmesi).

(SÖ-20) “El yazısı konusunda çok büyük sorun oldu bu ülkede programın teknolojiye dayalı olarak değiştirilmesini olumlu buluyoruz ama ürün ortaya çıkmadan değiştirilmesini olumsuz buluyorum.” (Teknolojiye dayalı değişmesi).

### ***Türkiye’de Program Değişikliklerinin Sebeplerine İlişkin Bulgular***

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de öğretim programı değişikliği yapılmasının sebepleri sizce nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretim programı değişikliklerini etkileyen sebepler

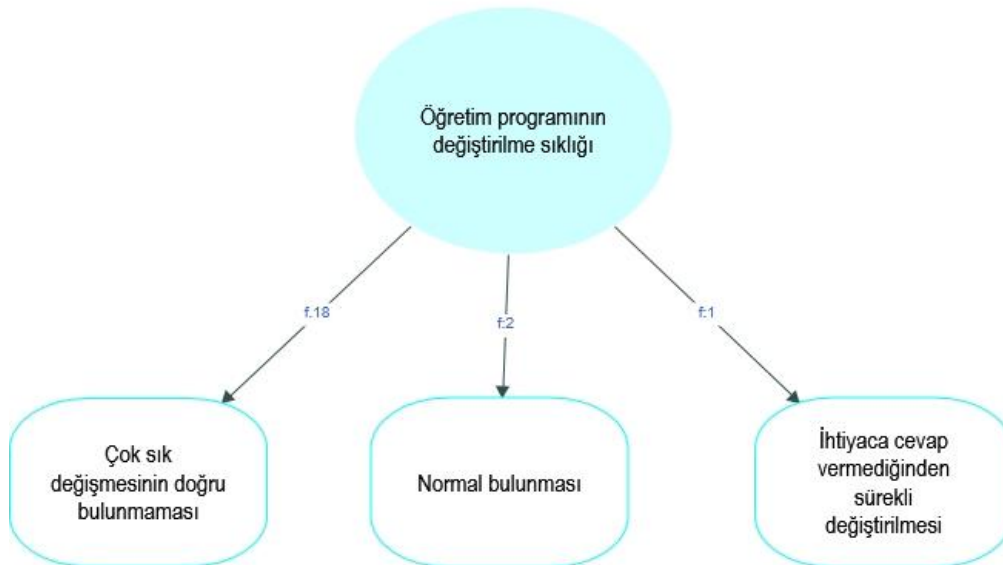
Öğretmenlerin Türkiye’de öğretim programı değişikliği sebeplerine yönelik görüşlerine göre en çok tekrar eden görüş MEB kadrosunun görüşleridir (f:14). Buna ek olarak değişen teknoloji (f:4), eğitim bilimlerindeki değişimler (f:3), öğrenci başarısızlığı (f:3), ilgi ve ihtiyaçlar (f:3), toplumsal beklenti (f:2) ve yeni meslekler (f:1) şeklindedir. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir

(SÖ-15) “İlgi ve ihtiyaçları karşılayamaması olabilir. Toplumsal beklentinin oluşmasına yönelik programlar değiştiriliyor.” (İlgi ve ihtiyaçlar).

(SÖ-20) “Eğitim sistemini dönütleri güncelleme gerektiriyor. Bakan odaklı eğitim politikalarına bağlı olarak program değiştiriliyor. Yeni yönetimle yeni program değiştiriyor.” (MEB kadrosunun görüşleri).

#### Öğretim Programlarının Değiştirilme Sıklığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de öğretim programların uygulanma sürelerini-değiştirilme sıklığını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Öğretim programlarının değiştirilme sıklığı

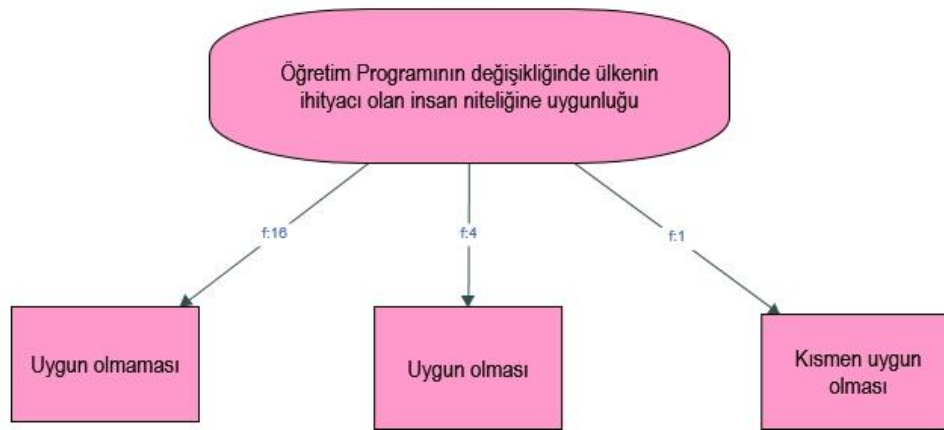
Öğretmenlerin öğretim programlarının değişime sıklığına yönelik cevaplarına göre çok sık değişmesinin doğru bulunmaması (f:18), normal bulunması (f:2) ve ihtiyaca cevap vermediğinden sürekli değiştirilmesi (f:1) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-21) “Çok sıklıkla değişiklik yapılıyor ancak böyle yapılmamalı, mevcut sınav sistemleri bu değişikliğe zorlayabilir. Çünkü birbiri ile bağlantılı.” (Çok sık değişmesinin doğru bulunmaması).

(SÖ-9) “Program değişme sıklığına uygun değil. Programlar sürekli değiştiğinde sonuçları kötü oluyor. Biz programın sonucunu akademik olarak denetliyoruz. (Çok sık değişmesinin doğru bulunmaması).

### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Ülkenin İhtiyacı Olan İnsan Niteliğine Uygunluğuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Yapılan program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 11’de verilmiştir.



**Şekil 11.** Program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğu

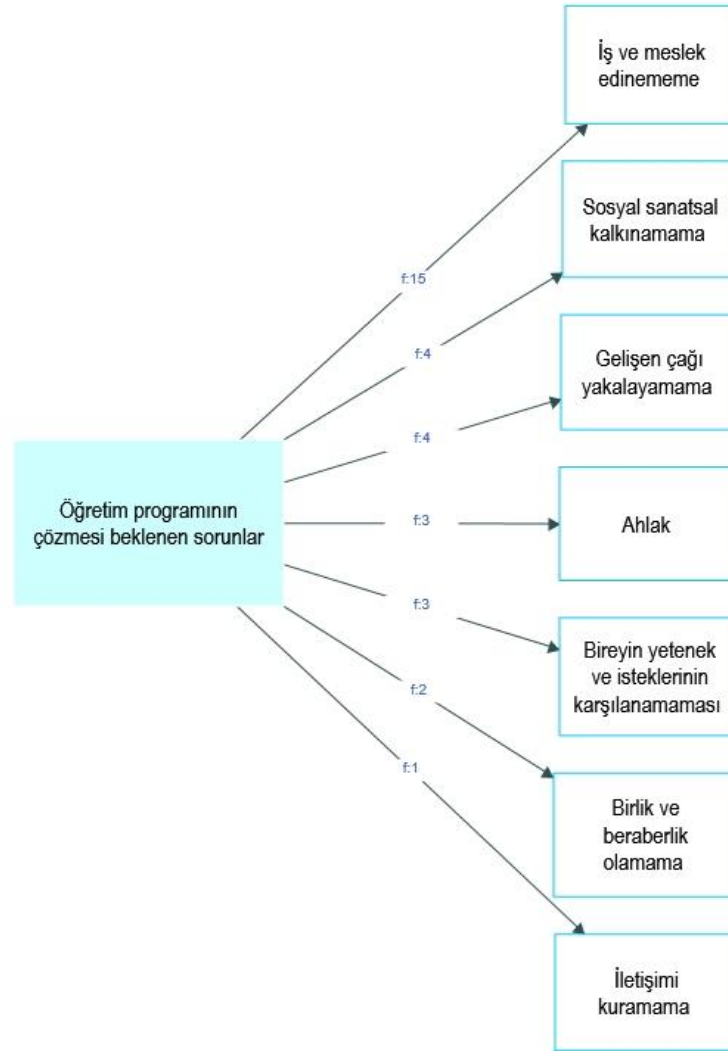
Katılımcı cevaplarına göre öğretim programı değişikliğinde ülkenin ihtiyacı olan insan niteliğine uygunluğu konusunda karşımıza çıkan görüşler uygun olmadığı (f:16), uygun olduğu (f:4) ve kısmen uygun olduğu (f:1) şeklindedir. Yapılan program değişikliklerinin ülkenin ihtiyacı olan insan niteliklerine uygunluğunu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük görmesi ya da uygun görmemesi dikkat çeken önemli bir bulgudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-11) “Öncelikle insan yetiştirirken amaç toplumun ihtiyacını karşılayacak bireyler olmalı. Bizde yeterince iş gücü var ve bu işi yapacak ahlaklı insana ihtiyaç var. Son yıllarda programlar bu ihtiyaca yönelik. Özellikle değerler eğitiminin konulması oldukça etkili.” (Uygun olması).

(SÖ-4) “Tarım toplumuyuz ama tarımdan sürekli uzaklaşıyoruz. Bu durum bizim eğitim sistemimize uygun değil. Eskiden köy enstitüsü vardı. Köyde öğretmen yok ve köylü eğitilmiyor. Köyde okulların kapanmasının eğitim sistemimize olumsuz etkileri oldu.” (Uygun olmaması).

### **Öğretim Programlarının Çözmesi Beklenen Sorunlara İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Programlar ülkenin ya da bireylerin hangi sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.



**Şekil 12.** Öğretim programlarının çözmesi beklenen sorunlar

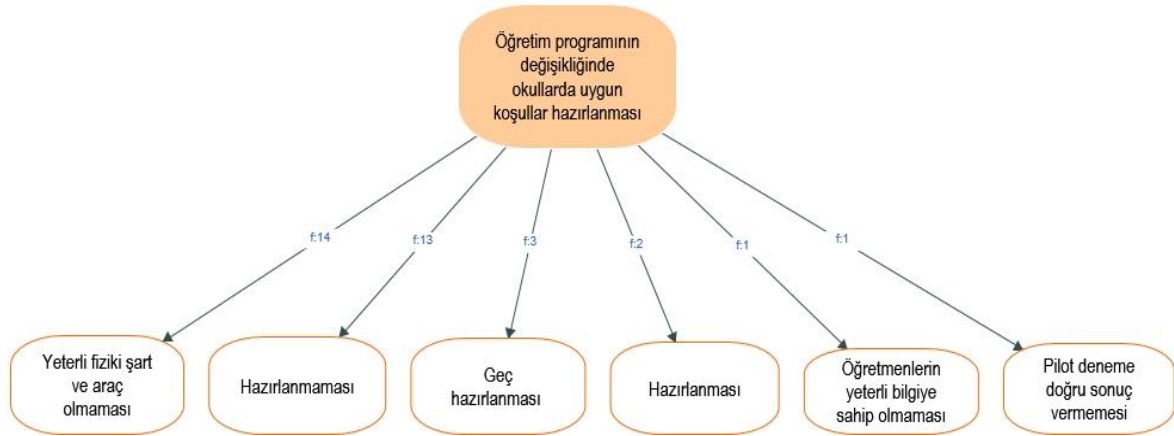
Katılımcılara göre öğretim programlarının çözmesi gereken ilk sorun iş ve meslek edinememe (f:15) olarak görülmüştür. Ayrıca karşımıza çıkan görüşler; sosyal ve sanatsal alanda kalkınamama (f:4), gelişen çağı yakalayamama (f:4), ahlak (f:3), bireyin yetenek ve isteklerinin karşılanamaması (f:3), birlik ve beraberlik içinde olamama (f:2) ile iletişim kuramama (f:1) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcıların yanıtları şu şekildedir.

(SÖ-5) “*Toplumun birlik olamama sorununu çözmeli, insanların birlik ve beraberliğini kuvvetlendirmeli.*” (Birlik ve beraberlik olamama).

(SÖ-19) “*Bireylerin meslek edinme alanında sorunlarını çözmeye yönelik olmalı. Gelişen zaman ve teknolojide hangi meslekler var? Geleceğin mesleklerine yönelik olmalı. Öncelikle insanların iş problemlerini çözmeli.*” (İş ve meslek edinememe).

### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Okullarda Uygun Koşullar Hazırlanmasına İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “*Değiştirilen öğretim programlarına okullarda uygun koşullar hazırlanıyor mu?*” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 13’te verilmiştir.



**Şekil 13.** Öğretim programı değişikliklerinde okullarda uygun koşulların hazırlanma durumu

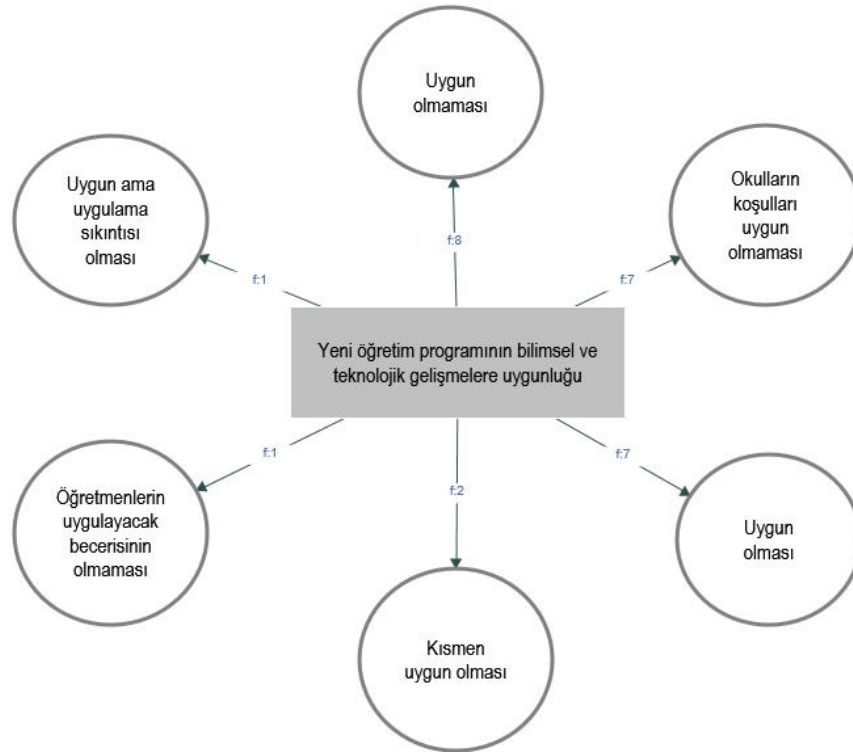
Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim programı değişikliklerine okulların hazırlanması konusunda en çok tekrar eden görüş yeterli fiziki şart ve araç olmaması (f:14) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okullarda uygun koşulların hazırlanmadığı (f:13), geç hazırlandığı (f:3), hazırlanması (f:2), öğretmenlerin yeterli program değişikliği bilgisine sahip olmadığı (f:1) ve pilot denemelerin doğru sonuç vermediği (f:1) şeklinde görüşler söz konusudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-20) “Kesinlikle okullarda uygun koşullar hazırlanmıyor. Yani hazırlansa da geç ulaşıyor. Araç gereçler okullara geç ulaşıyor. Öğretmenler bunu kullanmada da yeterli bilgi ve beceriye sahip değiller.” (Hazırlanamaması).

(SÖ-3) “Pilot okul seçilerek geliştirilen programın denenmesi hata çünkü diğer okullara bu deneyim aktarılamıyor. Pilot çalışma ile yaygınlaştırılmıyor. Okullar değişimlere hazırlanmıyor. Her okuldan birkaç kişiye öğretiliyor ama kimse kendisini güncellemiyor.” (Pilot denemenin doğru sonuç verememesi).

### **Öğretim Programlarının Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelere Uygunluğuna Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Yeni öğretim programları bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun hazırlanıyor mu?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 14’te verilmiştir.



**Şekil 14.** Öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu

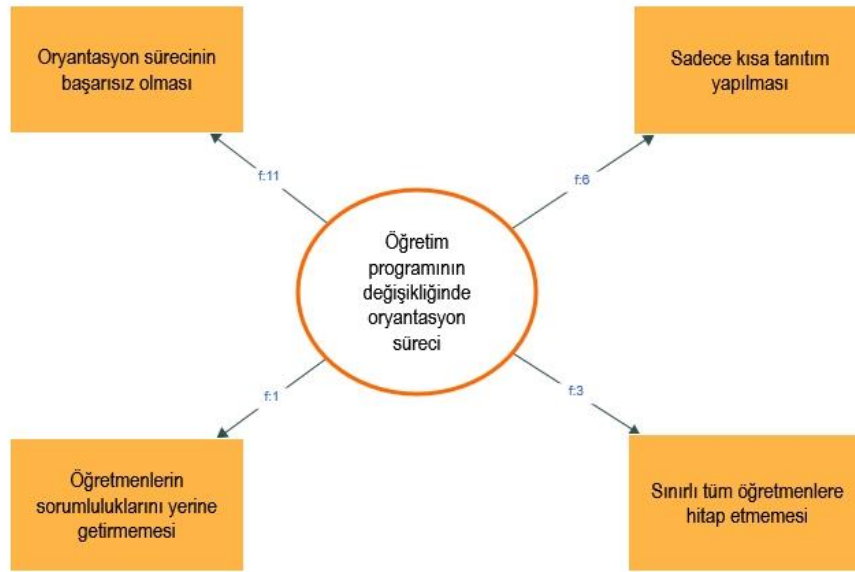
Katılımcı görüşlerine göre en çok tekrar eden görüş, öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olmaması (f:8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okulların koşullarının uygun olmadığı (f:7), uygun olduğu (f:7), kısmen uygun olduğu (f:2), öğretmenlerin uygulayacak becerilerinin olmadığı (f:1) ve uygulamada sıkıntı olduğu (f:2) gibi görüşler de karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-19) “Mesela kendimizden yola çıkarak açıklayacak olursak fen ve sosyal öyle, temalara baktığımızda aynen dediğiniz sorunun cevabı var. Sosyal bilgilerde hak ve sorumluluk konusunda teknoloji aletleri işliyoruz.” (Uygun olması).

(SÖ-2) “Yeni programlar uygun ama akıllı tahtalarda pardus işletim sistemi uygulanıyor. Bazı durumlarda sıkıntı oluyor. Yeni programlar teknolojik gelişmeye uygun hazırlansa da uygulamada sıkıntılar oluyor.” (Okulların koşulları uygun olmaması).

#### **Öğretim Programı Değişikliklerinde Oryantasyon Sürecine Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Değiştirilen öğretim programlarının oryantasyon sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 15’te verilmiştir.



**Şekil 15.** Öğretim programının değişikliklerinde oryantasyon süreci

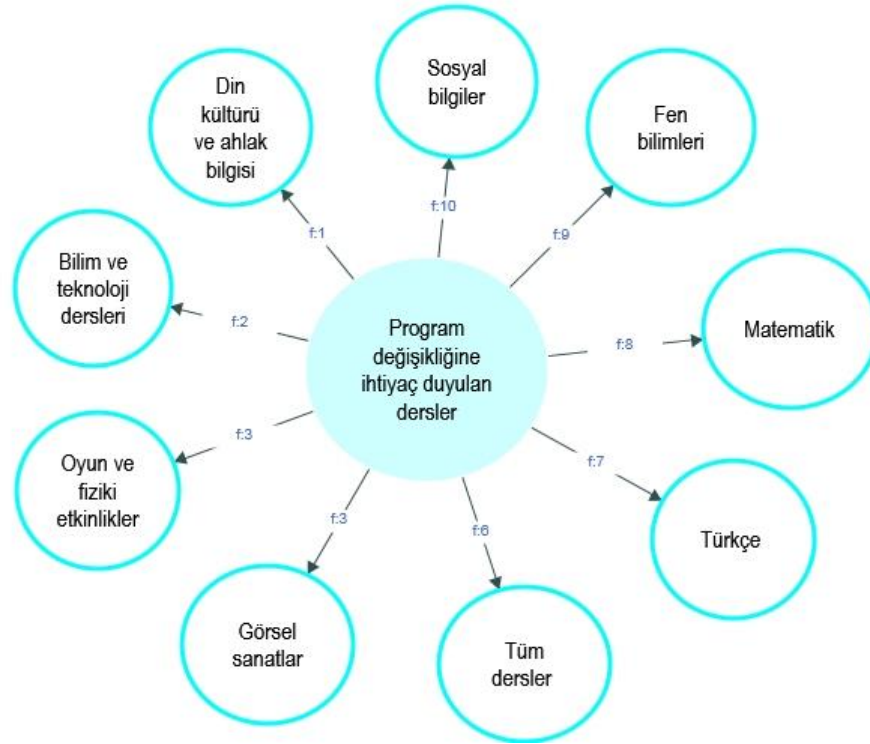
Sınıf öğretmenlerinin cevaplarına göre çoğu öğretmen öğretim programı değişikliğinde oryantasyon sürecine ilişkin aşamaların başarısız olduğu (f:11) görüşündedir. Ayrıca yetersiz tanıtım yapıldığı (f:6) , sınırlı olması ve tüm öğretmenlere hitap etmediği (f:3) ve öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmedikleri (f:1) görüşleri de karşımıza çıkmıştır. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-17) “Öğretmenlere hizmetiçi eğitim veriyor ama sınırlı kalıyor bütün öğretmenlere hitap edilemiyor.” (Sınırlı olup tüm öğretmenlere hitap etmemesi).

(SÖ-12) “Değişiklik tepeden oldu. Sonrasında öğretmenler eğitime alınmadan uygulanıyor. Kısa bir tanıtım var. Uygulama örneği yok. Hiçbir öğretmen nasıl uygulanacağını bilmiyor. Danışman öğretmenler olmalı. Rapor süreçte hazırlanmalı.” (Sadece kısa tanıtım yapılması).

#### **Program Değişikliğine Daha Çok İhtiyaç Duyulan Derslere Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Daha çok hangi derslerde öğretim programı değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 16’da verilmiştir.



**Şekil 16.** Öğretim programının değişikliğine ihtiyaç duyulan dersler

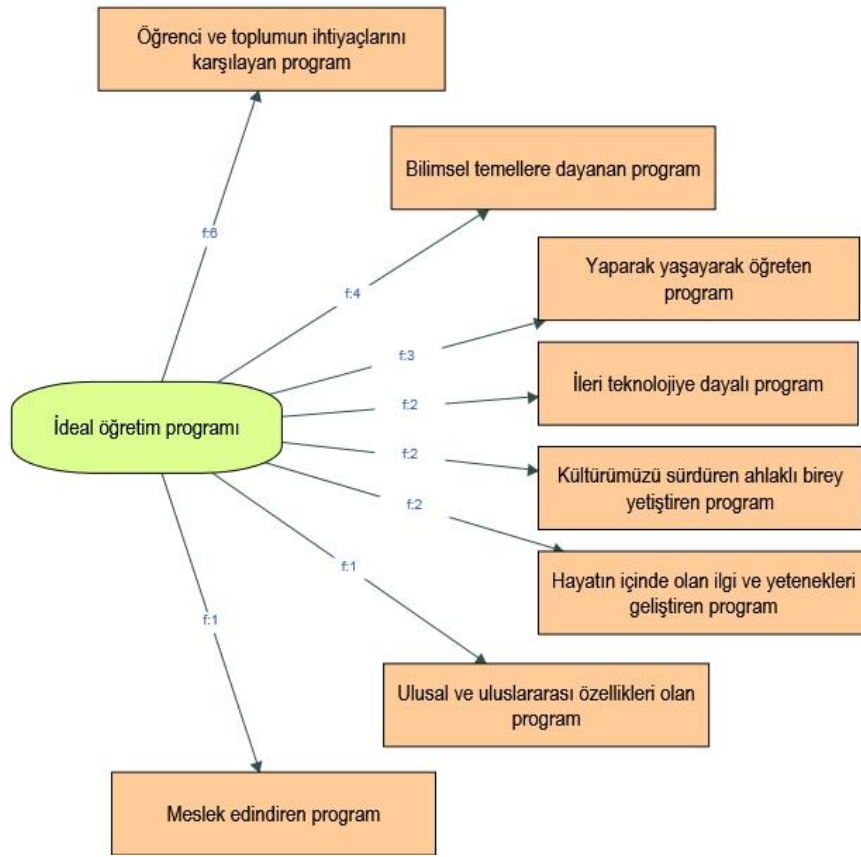
Katılımcı öğretmenlerin öğretim programı değişikliğinde en çok ihtiyaç duyulan ders olarak Sosyal Bilgiler dersini (f:10) gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca diğer görüşlere göre Fen Bilimleri (f:9), Matematik (f:8), Türkçe (f:7), Görsel Sanatlar (f:3), Oyun ve Fiziki Etkinlikler (f:3), Bilim ve Teknoloji Dersleri (f:3) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde (f:1) de program değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılan 6 öğretmenin tüm derslerin (f:6) öğretim programlarında değişikliğe ihtiyaç var görüşünü belirtmesi de dikkat çeken bir bulgudur. Bazı katılımcıların verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

(SÖ-8) “Sosyal ve fen bilimlerinde yapılmalıdır. Günümüzde değişen dünyaya toplumun uyum sağlaması gerekir.” (Sosyal bilgiler, Fen bilimleri).

(SÖ-1) “Daha çok matematik ve fen bilgisi alanında program değişiklikleri olmalı çünkü matematik ve fen doğrudan teknolojiyle ilgili. Teknolojiyi yakalamak matematik ve fenle mümkün olduğu için bu derslerde değişiklik yapılması gerekiyor.” (Fen bilimleri, Matematik).

### **İdeal Öğretim Programlarına Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Evet, işte bu program tam bana göre olmuş” diyebilmek için bir öğretim program nasıl olmalıdır?” sorusuna verdiği cevapların analizi Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. İdeal öğretim programının taşıması gereken özellikler

Sınıf öğretmenlerinin ideal öğretim programının nasıl olması gerektiği yönündeki görüşleri arasında ön plana çıkan öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması gerektiği (f:6) görüşüdür. Ayrıca bilimsel temellere dayanan program (f:4), yaparak yaşayarak öğreten program (f:3), ileri teknolojiye dayalı program (f:2), kültürümüzü sürdüren ahlaklı birey yetiştiren program (f:2), hayatın içinde olan ilgi ve yetenekleri geliştiren program (f:2), ulusal ve uluslararası özellikleri olan program (f:2) ile meslek edindiren program (f:1) olması gerektiğini belirten sınıf öğretmenleri de vardır. Bazı görüşler şu şekildedir.

(SÖ-10) “Toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Öğrenciler açısından da değerlendirilecek olursa öğrencileri toplumun değerleri dikkate alınarak hayata hazırlamalıdır. Ailenin de çocuklar üzerindeki beklentilerini karşılamalıdır. Program çocuk aracılığıyla aileyi yönlendirmelidir. Bilgilendirmelidir. Yani aileyi geliştirmelidir.” (Öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması).

(SÖ-6) “Çocuk ön planda olmalı, toplumun değerini yansıtmalı, yalın dil, kazanım sayısı az olmalı, her sınıfın temelinde öğrenmesi gereken şeylerle başlayıp onun üzere bina edilmeli. Toplumun sorunu bulunmalı ve sorun çözmek üzere oluşturulmalı.” (Öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan program olması).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin, öğretim programları değişikliği ile ilgili görüşlerini analiz etmeye çalışan başka bir çalışmaya literatürde rastlanmadığı için yapılan bu araştırmanın sonucunda öğretim programlarının barındırması gereken özellikler üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu özellikler; programın bireysel özellikleri, programın toplumsal özellikleri ve programın yapısal özellikleri şeklindedir. Öğretim programlarının bireysel özelliklerine bakıldığında bireyin kişisel ihtiyaçlarını karşılayan ve üreten, ahlaklı, bilgiye ulaşan, Z kuşağıyla uyumlu bireyler

yetiştiren ve çocuğun gelişim dönemine uygun olması gerektiği sınıf öğretmenlerince vurgulanmıştır. Toplumsal özellikler açısından ise sınıf öğretmenleri toplumun özel ihtiyaçlarını karşılaması, milli ve manevi özellikler barındıran tarihe, kültüre ve gelişen teknolojiye uygun demokratik, laik ve gerçekçi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre öğretim programlarının barındırması gereken yapısal özelliklere bakıldığında; yalın, işlevsel, bilimsel, yenilikçi, evrensel, gerçekçi, bölgesel, sürekli, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olması beklenmektedir.

Katılımcılara göre öğretim programlarından en çok beklenen özellikler ise bilimsel ve yenilikçi olmasıdır. Sosyal ve kültürel hayat, bilim ile teknoloji alanındaki hızlı değişiklikler ve gelişmeler toplumun ve bireyin ihtiyaç duyduğu niteliklerin değişmesine neden olmaktadır. Bu değişim ise çağın gerektirdiği niteliklere sahip olacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak olan programın güncellenmesi ve yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (<https://setav.org/>). Bal'a (2008) göre günümüzde teknoloji ve bilgi alanında sürekli gelişme olması toplumların diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak bireylerin çok dilli ve kültürlü olma, küreselleşme, güdülenme, hayat boyu eğitim, çok kanallı eğitim ve öğrenen merkezli eğitim gibi çağdaş değerleri ön plana almaları gerekir. Bu durumlara bağlı olarak eğitim alanında yapılacak değişikliklerden en fazla eğitim programlarının etkilendiğini belirtmiştir.

Öğretim programlarının değişme sürelerine yönelik katılımcı öğretmen görüşleri 12 yıl, 5 yıl, 20-30 yıl, en az 8 yıl, 10 yıl, 15 yıl, en az 20 yıl ile bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre gerektiğinde güncellenmesi şeklindedir. Öğretim programlarının değiştirilmesinde teknolojik gelişmeler, kültür ve sanat, yaş, çevre ve fiziki şartlar, birey ve toplumun ihtiyaçları, öğretmenlerin görüşleri, kullanılabilir bilgi, devlet politikaları, fırsat eşitliği, eski program sonuçları, ülkenin sınav sistemine uygun ve yapılacaksa teknolojik gelişmelere uygun şeklinde olmalıdır. Bireyin ve toplumun bazı temel konularda öğretim programlarından beklentileri vardır. Bireylerin gelişen ve değişen şartlara ayak uydurabilmesi ve toplumun kültürel ve ahlaki değer yargılarını koruyabilmesi için öğretim programlarının bu ihtiyaçları giderecek nitelikte olması beklenmektedir. Akengin (2008), öğretim programların barındırması gereken özelliklerin başında işlevsel olması ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenlerine göre öğretim programlarının değişim sürecinde öğretmen katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığı, programın hızlı ve eksik değiştirildiği, son beş yılda yapılan değişikliklerde öğretmen görüşlerinin alındığı, program değişikliğinde yapılan pilot uygulamanın kısa süreli olduğu, yeterli çalıştay yapılarak katkı sağlanmadığı ve öğretmenlerin görüşleri alınsa bile alınan görüşlerin dikkate alınmadığını düşünerek bu sürecin öğretmenler tarafından önemsenmediği karşımıza çıkmaktadır. Başaran'a (1978) göre Türkiye'de öğretim programlarının hazırlanmasında birçok sorun bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, Bakanlığın program hazırlarken yalnız başına davranmasıdır. Öğretmenlerin, üniversitenin ve ana - babaların görüşlerine hemen hemen hiç yer verilmemektedir. Güncellenen ya da yenilenen öğretim programlarının, öğretmenlerce anlaşılması, sorgulanması ve karşılaştıkları zorlukların dile getirilmesi programın etkili uygulanmasına ayrıca programdaki zorlukların belirlenmesine ve çözümlenmesine yardımcı olacaktır (Karaman ve Karaman, 2016).

Sınıf öğretmenlerince öğretim programlarının değişikliğinde olumlu bakılan yönler; bilginin güncellenmesi, teknolojiye dayalı olarak değişmesi, sadeleşmesi, öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, öğrenci merkezli olması, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılaması ve değerler eğitimine önem verilmesidir. Bunun yanında en çok tekrar eden görüş öğretim programı değişikliklerinin olumlu bakılan yönünün olmamasıdır. Akdeniz ve Paniç (2012) yaptıkları çalışmalarında, zaman geçtikçe bilim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber değişim ve gelişimler ortaya çıkmaktadır. Mevcut deneyim, bilgi ve birikimin değişimi ve gelişiminin ne kadar önemli olduğunu bilen gelişmiş ülkeler beş yılda bir öğretim programlarını bu doğrultuda güncellemekte olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerince öğretim programının değiştirilme sebepleri MEB kadrosunun görüşlerinin etkisi başta olmak üzere değişen teknoloji, eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler, öğrenci başarısızlığı, ilgi ve ihtiyaçlar, toplumsal beklenti ve yeni mesleklerin ortaya çıkmasına bağlanmıştır. Öğretim programlarının değişiklikleri çeşitli zaman aralıklarında gerçekleşebilmektedir. MEB yöneticilerinin görüşleri ya da diğer alanlardaki değişimler buna neden olabilmektedir. Ancak gelişen

teknoloji ve bilime göre ihtiyaç duyulduğunda öğretim programlarının değiştirilmesi eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi için en verimli program değişikliği süreci olabilir. Eğitimin bir siyasi parti ya da hükümet politikası olarak değil, uzun süreli devlet politikası olarak oluşturulmasının önemi herkes tarafından kabul görmektedir. Türk milleti bu niteliklere bağlı bir eğitim politikası belirlemesi durumunda muasır medeniyet seviyesini yakalayabilir (<http://devlet.com.tr>).

Katılımcılar, öğretim programlarının çok sık değiştiğini düşünerek öğretim programlarının değişme sıklığını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bu konu ile ilgili görüş bildiren bazı öğretmenlerin program değişim sıklığını normal bulunduğu ve öğretim programlarının ihtiyaca cevap vermediğinden sürekli değiştiği görüşü de karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programlarının çözmesi gereken en önemli sorunlardan biri bireylere iş ve meslek edindirme olarak görülmüştür. Bunun yanında sosyal ve sanatsal kalkınma, gelişen çağı yakalama, ahlak sorunları, bireyin ilgi ve yeteneklerinin karşılanamaması, birlik ve beraberlik içinde olamama, iletişim kuramama öğretim programının çözmesi gereken sorunlar olarak görülmüştür. Öğretim programı değişikliği yapılırken okulların bu değişime hazırlanması durumu ele alındığında ilk olarak okullarda değişen yeni öğretim programına göre yeterli fiziki şartlar ve ders araçlarının olmaması durumu karşımıza çıkmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okulların programlara hazırlanmamış olduğu, okulların geç hazırlandığı, okulların kısmen hazır olduğu yanında öğretmenlerin yeterince bilgiye sahip olmaması ve pilot denemenin doğru sonuç vermemesi görüşleri de söz konusudur. Mitchell (2016) yeni programlar ile ilgili uygulama ve öğretme öğrenme araçlarını kaynaklarını içeren eğitimler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. MEB eğitimle ilgili olarak geliştirdiği politikalarda çok aceleci bir tavır içinde olmamalı, çok dikkatli olmalıdır, bir adım atacağı süreç içinde, bir konuda açıklama yapacağı süreçte iki kez düşünmelidir. Buna bağlı olarak danışmanlara ve yakınındaki eğitimcilere iş düşeceği söylenebilir (<http://www.gonuldergisi.com/>).

Sınıf öğretmenleri öğretim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu sorusuna da uygun olmadığı, okulların koşullarının uygun olduğu, kısmen uygun olduğu, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulayacak becerilerinin olmadığı ve uygulamada sıkıntıların olduğu gibi görüşler sunmuşlardır. Aksu (2008) öğretim programlarının uygulanmasında fiziki altyapı yetersizliği ve teknolojik ürünlerin eksik olması yeni geliştirilen programın başarı ile uygulanmasını zorlaştırdığını açıklamıştır.

Sınıf öğretmenleri öğretim programı değişimi sonrası uyum sürecini başarısız bulmaktadırlar. Bunun yanında sadece kısa tanıtım yapıldığı, yapılan oryantasyon sürecinin sınırlı olduğu, tüm öğretmenlere ulaşmadığı ve düzenlenen faaliyetler başarılı olsa da öğretmenlerin görevlerini yerine getirmedikleri ile ilgili görüşler karşımıza çıkmaktadır. Akdeniz ve Paniç (2012), öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadan öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmasını beklemeden programın uygulamaya konması öğretmenlerin uygulamada problem yaşamasında sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeni öğretim programına yönelik bir eğitim almadıkları buna bağlı olarak öğretmenlerin uygulayacakları sistemi bilmemeleri olumsuzluktur (Akengin, 2008). Öğretmenlere yeni öğretim programı hakkında hizmet içi eğitim verilerek bilgi ve etkinliklerle donatılması programın uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır (Aksu, 2008). Programın uygulanmasında en önemli faktörün yetişmiş eğitimci olduğu gözden kaçırılmadan geç de olsa üniversite ve MEB işbirliği kurarak programın öğretmenler ve uzmanlar ile tanıtılması sağlanmalıdır (Duru ve Korkmaz, 2010).

İdeal bir öğretim programının özellikleri ile ilgili olarak da sınıf öğretmenleri arasında öğrenci ve toplumun ihtiyacını karşılayan bir program olması gerektiği en fazla katılımcının ifade ettiği görüştür. Ayrıca diğer beklenen program özellikleri; tamamen bilimsel özelliklere dayanması, yaparak yaşayarak öğretmesi, ileri teknolojiye dayalı olması, kültürü sürdüren ahlaklı birey yetiştirmesi, hayatın içinden olan ilgi ve yetenekleri geliştirmesi, ulusal ve uluslararası özelliklerinin olması ve meslek edindiren bir öğretim programı olmasıdır.

Görevine aktif olarak devam eden öğretmenlere mesleki eğitim verilerek, yeni uygulamaya konulacak programla ilgili etkinlikler ve beceriler ile donatılması yeni geliştirilen programın uygulama açısından oturtulmasında oldukça fazla önem arz etmektedir. Programın amacına uygun ve başarılı bir şekilde uygulanması amacıyla üniversitelerde okutulan derslerin içeriklerinin yeni uygulanacak

programa göre oluşturulması ve bu içeriğe bağlı kalınarak işlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Yeni programların ilk uygulanma süreçleri zaman alan zor bir süreç olarak görülebilir. Yeni öğretim programlarının ilk uygulama süreçlerinin zor bir süreç olması idareciler, öğretmenler, öğrenciler, program ve okullardan kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Aksu'ya (2008) göre Milli Eğitim Müdürlükleri ve Eğitim Fakülteleri işbirliği ile projeler oluşturulmalıdır. Yeni uygulanmaya başlanan programların verimlilik ve etkinliğinin sürekli bir şekilde değerlendirilmesinin yarar sağlayacağı düşünülebilir. Programların uygulayıcısı öğretmenlerden sürekli şekilde dönüt alınmalı ve programlar üzerinde yapılacak değişiklikler bu noktadan yola çıkılarak yapılmalıdır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin ve değerlerin bütünlüğü ile devamlılığı eski ve yeni programın ilişkilendirilmesi çok önemlidir (Demir, 2016). Eğitimin müfredat, süreç ve uygulama alanlarında yapılan yenilikler uygulanan eğitimin beklenen ihtiyacı karşılamadığını gösterir (Kress, 2000). Programların başarıya ulaşmasında uygulayıcı olan öğretmenlerin rolleri oldukça önemlidir. Programlar geliştirilirken yerel farklılıklar dikkate alınmalı ve paydaşlarla yeterli tanıtım yapılması büyük önem taşımaktadır (Karaman ve Karaman, 2016). Programların hazırlanması sürecinde toplumun tüm kesimlerinden yetenekli bireylerin katılması zorunluluktur. Özellikle de öğretmenlerin uygulayıcısı oldukları programların oluşturulması sürecinde söz sahibi olması beklenmektedir (Başaran, 1978). Yeni programların gelişiminin ve değişiminin belirli standartlarda yapılabilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bütünlük ve süreklilik içinde değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Butakin ve Özgen, 2007). Programların maksimum fayda sağlayacak şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin altyapı ihtiyaçları giderilmeli, yeni programın felsefesi öncelikle öğretmenlere kavratılmalı, teknolojik araç ve gereçlerin etkin kullanılması için gerekli eğitimler düzenlenmelidir (Gelen ve Beyazıt, 2007). Öğretmenlerin yeni programları verimli kullanabilmeleri ve özümseyebilmeleri, öğrenciyi eğitim süreci içinde doğru değerlendirebilmelerini amaçlayan kurs ve seminerler düzenlenmelidir (Bal, 2008). Öğretim programları içerik, amaç, vizyon ve yaklaşımları gibi özellikler açısından yeterli olsa da eğitim kurumları yeterli olmadığında geçerliliği olamamaktadır. Öğretim programlarını eğitim kurumlarında uygulayacak olan öğretmenlerdir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Öğretim programlarının değişikliği üzerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında öğretim programı değişim süreci ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Yeni bir öğretim programı hazırlanırken geliştirilecek öğretim programından tam fayda sağlanabilmesi için program öğrencinin ihtiyacına tam olarak cevap vermelidir. Bu nedenle öğretim programlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ön plana alınmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretim programı değişiklik sürecine daha fazla katılımının sağlanması amacıyla öğretmenlerden daha fazla görüş alınmalıdır. Program değişikliği yapılacak derslerin öğretmenleriyle teknolojik olanaklar kullanılarak görüşmeler yaparak yaşadıkları sıkıntıları ve beklentileri konusunda fikir alınmalıdır. Bu konuda gelişen teknoloji sayesinde daha çok öğretmenin görüşü işe katılmalıdır.
- Öğretim programı değişikliği yapılırken eğitim sisteminin ihtiyacını karşılayıp karşılamadığına bakılmasına dikkat edilmelidir. Günümüz dünyasında iş ve meslek alanları hızlı değişimler göstermektedir. Bu noktada öğretim programları değiştirilirken gelecekte oluşacak iş ve meslekler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim programlarının değiştirilmesinden önce uygulanacak olan okulların koşullarını iyileştirmeye yönelik mali atılımlara ağırlık verilmelidir. Öğretim programları teknolojik gelişmelere uygun olsa da okullar bu koşulları sağlanamayabiliyor. Bu nedenle okullar öncelikle öğretim programlarının getireceği yeniliklere daha çok hazırlanmalıdır.
- Öğretim programlarının toplumsal ihtiyaçları karşılaması amacıyla program geliştirmeden önce ihtiyaçlar derinlemesine araştırılmalıdır.
- İhtiyaçları karşılaması beklenen öğretim programının yalın, işlevsel ve bilimsel yanının güçlü olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretim programları değişikliği yapılırken uygulanan süreden çok bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere ve göz önündeki değişimlere dikkat edilmelidir.
- Program değişikliğinde kültürel değerlerin çağın gereklilikleriyle birlikte ele alınmasına dikkat edilmelidir.

## Kaynakça

- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.
- Akdeniz, A. R. ve Paniç, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>
- Başaran, E. İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimş Matbacılık.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamalarındaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 82-94.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Demir M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilme gerekçelerine dair öğretmen aday görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47,157-171.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş. (2005). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayısı:18 Temmuz – 2008*, 149 – 178.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- [http://devlet.com.tr/makaleler/y338TURK\\_EGITIM\\_POLITIKASININ\\_DEVLET\\_POLITIKASI\\_O\\_ARAK\\_DUZENLENMESI\\_IHTIYACI.html](http://devlet.com.tr/makaleler/y338TURK_EGITIM_POLITIKASININ_DEVLET_POLITIKASI_O_ARAK_DUZENLENMESI_IHTIYACI.html) adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- <http://www.gonuldergisi.com/turkiye-egitim-politikalarinin-analizi-yrd-doc-dr-cemtopsakal.html> adresinden 03/01/2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karaman, P.ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kelting-Gibson, L. M. (2005). Comparison of curriculum development practices. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 26-36.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal Of Education*, 30(1), 133-145.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum Construction and Implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*. 4(4), 45-56.

- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. New York: Scott, Foresmand & Company.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *The Journal of International Social Research*, 2(8).402-410.
- Sünkür, M. Ö., Arıbaş, S., İlhan, M. ve Sünkür, M. (2012). Tahmin et-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 25-35.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). 351-362.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.