



ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491

YIL: 2021, CİLT:5 , SAYI:1



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
(İktisadi ve İdari Bilimler, Bankacılık ve Sigortacılık vd.)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye (Sosyal Bilimler)

Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Eğitim Bilimleri)

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan,

Assist. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan

Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary

Dr. Seyhan Murtezan İBRAHİMİ, International Balkan University, Republic of North Macedonia

Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan Prof.
Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samtskhe-Cavakheti State University, Georgia
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESING, University of Leiden, Netherlands
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye Doç.
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seher ERSOY QUADİR, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine
Dr. Klawns ELDMAN, University of Berlin, Germany
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Dr. Nudzejma OBRALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Dr. Stale KNUDSEN, University of Bergen, Norway
Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ

Dr. Seda ÖNGER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ

Dr. Gör. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

KAPAK TASARIM

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

SEKRETERYA

Dr. M. Burak ÜNLÜÖNEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler





CİLT 5, SAYI 1, YIL 2021**İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS****Araştırma Makaleleri/Research Articles****İçindekiler**

Contribution of Visual Cards Supported by Short Story and Drama Technique to Proverb Acquisition	1
Küçük Öykü ve Drama Tekniği ile Desteklenmiş Görsel Kartların Atasözü Edinimine Katkısı	1
Coğrafya Öğretmenleri İle Çalışılan Lisansüstü Tezlerle İlişkin Betimsel Analiz	19
Descriptive Analysis of Graduate Theses Working with Geography Teachers	19
Empati Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	32
Empathy Scale: Validity and Reliability Study	32
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi	46
Investigating Creative and Reflective Thinking Trends of Class Teacher Candidates	46
Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitimine Yönelik Bilgi ve Görüşleri	66
Knowledge and Views of Social Studies Teachers, Who Participated and Who Did Not Participate in Nature Education, For Nature Education	66
KPSS/ÖABT Türkçe Öğretmenliği Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi	78
Question Classification According to The Renewed Bloom Taxonomy: KPSS / ÖABT - Questions About Teaching Turkish	78
Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programı	88
Teacher Development Program For The Use of Archive Documents in Social Studies Courses	88

Araştırma Makalesi/Research Article

Contribution of Visual Cards Supported by Short Story and Drama Technique to Proverb Acquisition¹

Küçük Öykü ve Drama Tekniği ile Desteklenmiş Görsel Kartların Atasözü Edinimine Katkısı

Erol DURAN ² Ebru ÖZTÜRK ³

Geliş/Received: 19.09.2020

Kabul/Accepted: 05.04.2021

Abstract

It is very important to take advantage of the proverbs that reflect a society's lifestyle, values, education perspective and interpretation of life in the cultural transfer process and children's acquisition of basic language skills. In the research, it was aimed to determine whether the visual cards supported by short story contributed to the acquisition of the proverbs. In this study, mixed method was preferred and quasi-experimental design was used which is one of the quantitative research models. The study group of the research in which single subject quasi-experimental design is used consists of 16 students from 5th grades of a secondary school. In order to provide qualitative data support to the quantitative data obtained from the research, the students of the study group were asked questions in the semi-structured interview form. According to the results obtained from the study, there was a significant difference between the pretest-posttest scores and the posttest-retention scores of the students. According to the results obtained from semi-structured interview form, it was determined that in the instruction through visual cards and drama plans supported by the short story, the students were more entertained that they thought this method helped them learn while having fun, the instruction in this way was more useful, and they could have permanent learning as they were able to participate actively in the learning process. In addition, according to the findings obtained from student scores and interview forms, it was found that drama technique was the most effective instrument on students.

Keywords: Proverb, proverb cards, drama technique, proverb teaching

Özet

Bir toplumun yaşayış biçimini, değer yargılarını, eğitim anlayışını ve hayatı yorumlayış biçimini yansıtan atasözlerinden kültür aktarımı sürecinde ve temel dil becerilerinin çocuklara kazandırılmasında yararlanmak oldukça önemlidir. Araştırmada küçük öykü ile desteklenmiş görsel kartların atasözü edinimine katkı sağlayıp sağlamadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışmada karma yöntem tercih edilmiş ve nicel araştırma modellerinden yarı deneysel desene yer verilmiştir. Tek denekli yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel verilere nitel veri desteği sağlamak amacıyla çalışma grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öntest-sontest puanları ve sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bilgilere göre; küçük öykü ile desteklenmiş görsel kartlar ve drama planları aracılığıyla yapılan öğretimde öğrencilerin daha çok eğlendikleri, bu yöntemin eğlenirken öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri, bu yolla yapılan öğretimin daha faydalı olduğunu belirttikleri ve öğrenme

¹ Bu araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır.

² **Corresponding Author/Sorumlu Yazar.** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Uşak. E-posta: erol.duran@usak.edu.tr

³ Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak. E-posta: ebrozurkk43@gmail.com,

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Sezer, A. & Deniz, M. (2021). Coğrafya Öğretmenleri İle Çalışılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Betimsel Analiz. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 19-31

sürecine aktif katılım sağlayabildikleri için kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci puanları ve görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler üzerinde en çok drama tekniğinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atasözü, atasözü kartları, drama tekniği, atasözü öğretimi.

1. INTRODUCTION

The proverbs being in the vocabulary and also one of the elements of oral culture, are remarkable products in terms of their expression, having a lot of metaphorical and imaginative features, carrying a judgement and reflecting a society's view of life. Proverbs are children of experience and are the fruit of wisdom. The most important element in the proverbs is the association of harmonious expression and deep structure. At the same time, the proverbs are the cultural products used to explain nature events, human behaviors, the thought structure of society, to perceive the individuals' struggle to survive and to help individuals adapt to the world they live in.

Proverb means "Atasözü" in Turkish, "Ancestor's sayings or words". At the etymology of the word, the word "ata" is defined in the Current Turkish Dictionary (TLA, 2019) as "father, one's ancestors". It is possible to define "ancestors" as elders endowed with wisdom, responsibility and exemplary behaviours. The concept of "Ancestor" is sacred to Turkish culture and Turkish society. The sayings of those who fall within this concept are always listened to, and what they say is done. At the same time, the word "ancestor" is a quality that meets the meaning of the word "respect" in the cultural atmosphere. For this reason, the tradition of choosing the name of children from the names of "ancestors" is a sign of respect and courtesy. "Word" is defined as "a sequence of words describing a thought in complete detail." (TLA, 2018). And emphasis has been placed on the influence of the word in Turkish society. As said in Yunus Emre's book "Divan" (Tatçı, 1990):

"Some words end a war, some words cause someone to die

Some words turn poison into honey and butter"

The verses of this poem show what kind of consequences derive from effective words. Therefore, it has always been important to say the word effectively in Turkish society, and it has even been accepted as an art performance. One of the main reasons for the development of rhetoric in Turkish society is the intention to say the word effectively. From this point of view, it would be right to define the proverbs as qualified words spoken by the people who are regarded as honorable to the society.

The history of the proverbs, which are the cultural heritage bearers passed from generation to generation for centuries by the ancestors, is as old as humanity. The oldest proverbs are known to date back to Ancient Egypt. It is also known that Sumerians used some proverbs in cuneiform scripts. Examples of proverbs were also found on Orkhun Monuments. (Alster, 1979; Ölmez, 2008; Aksan, 2012). The oldest work in which the word "proverb" is used is the Kitab-ı Atalar, which was written in 1480-1481 (İzbulak, 1936 cited in Başgöz, 2006). The concept of proverbs continued to be used in language of Gokturk with the meaning of "advice", in Turfan scripts it was clearly used as "the word of the ancestors". In Divan-ü Lügat-it-Türk proverbs are expressed with the words of "mesel" and "sav" meaning "sayings or words of ancestors". In Divan literature, "darb-ı mesel" is considered to have the same meaning. (Sağlam, 2004; İçel, 2009; Artun, 2010; Tepeli & Arıcı, 2012; Beyzadeoğlu, 2014; Öztürk Çetindoğan, 2017).

There are various definitions related to proverbs in literature. In the Current Turkish dictionary (TLA, 2019), the proverb is defined as "advising sayings that are created after long trials and observations, belonging to a whole public, sayings, mesel, sav or darbimesel." According to Artun (2009), proverbs are "concise words, which are verbally passed from generation to

generation mostly, which describe most of the judgements, advices and ideas gained by experiences, in a short and precise manner through metaphor.”

Dilçin (2018) defines proverbs as “they are civilized morals that emerged with human society, lived a nomadic life with humans for centuries and finally became a nation.” By this definition he mentions leading role of proverbs in community rules and proverbs’ existence for ages. It is also possible to define the proverbs as oral products that help us to perceive the basis of human behavior and thoughts. (Gibbs and Beitel, 1995). In addition, proverbs are concise and catchy expressions that are the products of public wisdom in tough living conditions. (Friedman, Chen and Vaid, 2006; Norrick 2015). In the definitions, it is emphasized that proverbs are products of experience, advising, short and they have concise expressions.

The proverbs are products based on the common experiences of a society, reflecting the basic cornerstones of being a nation from the common values of individuals living in that society and from the point of view of the individuals. Proverbs are the mirror of mind maps of individuals in society. (Batur, 2011). Thus, understanding the proverbs enables us to understand the mind structure of individuals and accordingly of society. The fact that cultural elements are effective in proverb preferences is a clear indication that proverbs are social products. (Friedman, Chen and Vaid, 2006; Brown and Wright-Harp, 2011). It is possible to sort the characteristics of proverbs by taking into account the various researches on them (Resnick, 1982; Obeng, 1996; Sağlam, 2004; İcel, 2009; Teksan, 2012; Girmen 2013; Norrick 2015; Öztürk-Çetindoğan, 2017):

Proverbs;

- have an impressive, short, concise and usually poetic narrative.
- are lexical bundles. So, the words in the proverbs can not be changed and replaced by other words.
- are anonymous and are usually in the form of sentences.
- have a leading role because they are results of experiences.
- are usually formed in Simple Present Tense, but some examples are formed in second-person singular or imperative.
- are usually advising so it is pragmatic.
- expression may change according to the culture, oral characteristics and values of the region where they are used.
- are structures that explain a situation through concretization.
- are products of public wisdom and represent social intelligence.
- are structures with intensive expression because the aim is to tell a lot with less words

The proverbs provide qualified information about the concept perceptions of individuals. According to researches (Gibbs and Beiel, 1995), people frequently benefit from the proverbs in interpretations of nature events and human relationships. It has also been found that the meanings extracted from the proverbs reflect human abstract thinking skills and metaphorical perception levels. Therefore, the acquisition of proverbs is very significant in the language teaching process.

According to constructivist approach, traditional methods have lost their functionality in language teaching as in the education. In educational environments, individuals can achieve efficiency to the extent that they are able to participate actively and have fun.

Therefore, in the teaching of proverbs, instead of just giving the proverbs and imposing their meaning through rote learning, proverbs which have quite abstract structure should be embodied with the help of tools such as painting, cartoon, story and drama. (Bağcı, 2010; Tepeli and Arıcı, 2012; Kivrak, 2016; Batur and Yavaşca, 2018). With the help of tools such as visualization, story making and drama, proverbs can be more fun and more catchy for students. Studies related to the teaching of the proverbs with the poetic and harmonious epic texts are also available in the literature. (Cerrahoğlu, 2013). In addition, it is stated that the teaching of the proverbs can be more effective with activities such as creating stories, preparing proverb puzzles, playing charades about meaning of a proverb. (Girmen, 2013).

1.1. Importance of the study

When the literature is reviewed, it is found that many methods and techniques are used in the teaching of proverbs. However, no research has been found that implements all these methods and techniques with an integrative way. It is thought that the activities in this study will help the students embody the proverbs in their minds and the use of short stories, visual cards and drama technique will be more effective and make teaching more enjoyable.

1.2. Aim of the study

In this study, it is aimed to investigate the contribution of visual cards supported by short stories to acquisition of the proverbs in the teaching of proverbs. For this purpose, the answers for the following sub-problems were sought:

1. Is there a significant difference between the students' pretest-posttest data?
2. What is the students' level of remembering the proverbs after the activities?
3. At which stage of drama activities and visual cards supported by visual short story can the students get the correct meaning and use the proverbs in properly?
4. What are the opinions of the students about the proverb teaching with drama technique and visual cards supported by short story?

2. METHOD

In this section, the model of the study, study group, data collection tools used, data collection process and data analysis will be discussed.

2.1. Model of the study

In this study, mixed model is preferred. Quasi-experimental design, one of the quantitative research methods is used in this research; no control group is formed because of single subject quasi-experimental design. In order to provide qualitative data support to the quantitative data obtained from the research, the students were asked questions in the semi-structured interview form.

2.2. Study group

The study group of the research consists of 16 students from 5th grades of a secondary school in the central district of Kütahya province. The study group is selected with convenience sampling technique.

2.3. Data Collection Tools and Data Collection Process

In the study, data collection tools are proverbs aimed to be taught to the students, visual cards supported by short stories for teaching proverbs, grading key for students' papers, worksheets

to evaluate students' knowledge level of proverbs and semi-structured interview form. (Appendix-1). Here are the cards that are created for use in teaching activities and drama plan:

A visual card supported by short story and drama plan



Omelets are not made without breaking the eggs.

“If you want to achieve something, you should practice it or make an endeavour for it.”

ζ

He was working as a barber apprentice for a week. He didn't want to complete his education so his family wanted him to work in a barbershop. Because they wanted him to learn a profession. However, he didn't want to work, dry hair or mop the floor. The only thing he did was watching the barber holding the scissors or razor curiously. The barber said nothing hoping that he would be better.

The barber kept his patience for a year because he knew his family. However the boy didn't do anything for a year. He was only watching the barber curiously. In the end, the barber couldn't stand this situation and shouted angrily: “Omelets are not made without breaking the eggs. Take these scissors and show me your abilities.”

Drama Plan

Proverb: “Omelets are not made without breaking the eggs.”

Grade: 5

Activity Time:10 minutes

Students are told there will be drama activity about the meaning of the proverb “Omelets are not made without breaking the eggs.”

Six students are assigned to assist in the drama activity.

Selected students are told about their duties briefly and quietly and the students are placed in the front rows.

Students are shown a paper “music lesson” writing on it.

The teacher gives students seven papers “Flute” writing on them and takes one of the paper.

The teacher says to students “The first rule in playing the flute is to sit upright. Except for the fifth student, they all sit upright.

The teacher says “First, you have to close the hole behind the flute with the thumb of your left hand.” Except for the fifth student, the other students do what the teacher tells, but the fifth student continues to look carefully.

The teacher says “Then close the first hole with the index finger of your left hand, the second hole with the middle finger, and the third hole with the ring finger, and blow slowly.” Except for the fifth student, the other students try to do what the teacher says. The fifth student continues to watch the teacher carefully.

Students are shown a paper “40 minutes later...” writing on it.

All the students, except for the fifth student, cheer and say “I can play the flute.”. The fifth student says “I can't play the flute.”.

The teacher says “While your friends were trying to play the flute, you were only watching. There is a appropriate proverb for this situation....” and looks at the class.

In this study, the proverbs that are planned to be taught to students are chosen from proverbs which are present in the 5th grade Turkish textbooks and workbooks of Ministry of National Education determined by Batur and Erkek in 2017. For this study, 25 proverbs were chosen among these proverbs in accordance with the opinions of three academicians who have worked in this field and four Turkish teachers. Later, a visual art teacher was asked to choose 10 portrayable proverbs of these proverbs. 10 proverbs were portrayed to be used in practice based on the opinions of the visual art teacher. The researcher prepared the short stories and the drama plans to be applied during the teaching of these proverbs. In determining the meaning of the proverbs, the Current Proverbs and Idioms Dictionary of the Turkish Language Association was taken as a reference. The visuals of the proverbs prepared by the visual art teacher, the short stories and drama plans prepared by the researcher, were organized in accordance with the opinions of the three academicians who are specialists in the field and some problems were fixed.

To evaluate the students’ understanding level of the meaning of the proverbs and using the proverbs in the appropriate situation, grading key was prepared in accordance with the opinions of academicians who are specialists in the field and experienced Turkish teachers in the 5th grade. In table 1, there are some details about the grading key.

Table 1. Grading Key for Students’ Activity Papers

	No (0 Point)	Partially (25 Points)	Yes (50 Points)
Does he/she use the proverbs appropriately?			
Does he/she use the proverbs correctly in context?			
Total score of the student			

The students’ scores from the activity papers are categorized as 0 points, 25 points, 50 points, 75 points and 100 points. These categories are as follows:

- **0 Point:** He/she doesn't know the meaning of the proverb, and he can't use the proverb properly.
- **25 Points:** He/she knows the meaning of the proverb partially, but he can't use it in a suitable situation, or he doesn't know the meaning of the proverb, but he can use it in a partially suitable situation.
- **50 Points:** He/she knows the meaning of the proverb but he/she can't use it in a suitable situation or he/she doesn't know the meaning of the proverb, he/she can use it in a suitable situation or he/she knows the meaning of the proverb partially and he/she can use it partially in a suitable situation.
- **75 Points:** He/she knows the meaning of the proverb, he/she can use it partially in a suitable situation or he/she knows the meaning of the proverb partially, he can use the proverb properly.
- **100 Points:** He/she knows the meaning of the proverb and he/she can use it in a suitable situation.

A group of the students in the 5th grade of a secondary school are applied a teaching activity and a pilot scheme. The students in the study group in the main application have been informed about how the teaching will take place by making up the deficiencies.

In each application with the same turn, the students were asked the meaning of the proverbs and asked to use the proverb in an appropriate situation. Pretest scores were formed from the data obtained from the students. Later, the visual side of the cards was shown to the students, including the images of the proverbs and the short stories; the students were asked to write the meanings of the proverbs and use the proverbs in a case appropriate to the situation. After the visual, a drama activity was organized by the students of the class and the researcher about the meaning of the proverbs. The students were asked to write the meanings of the proverbs and use the proverbs in a case appropriate to the situation. Finally, the students were read a short story including the meaning of the proverbs. After the activity, the students were asked again to write the meanings of the proverbs and use the proverbs in a case appropriate to the situation. Posttest scores were formed from the data obtained from these activities. After 21 days, to measure recall levels the students were asked to write the meanings of the proverbs that were learnt before and use these proverbs in a case appropriate to the situation. Retention test scores were formed from the data obtained. The research lasted four weeks and the reactions of the students during the process were noted by the researcher.

2.6. Analysis of Data

In order to determine which parametric or nonparametric tests will be preferred for the measurements of the study group's data, the distributions of the pretest, posttest and retention scores were examined and kurtosis and skewness coefficients of the data were determined before the analysis of the research data (Table 2).

Table 2. Kurtosis and Skewness Coefficients of the Pretest, Posttest and Retention Scores

pretest	Skewness	1,149	,564
	Kurtosis	1,255	1,091
posttest	Skewness	-,434	,564
	Kurtosis	-,869	1,091
retention	Skewness	,085	,564
	Kurtosis	-1,084	1,091

According to Tabachnick and Fidell (2013), kurtosis and skewness values between +1.5 and -1.5 are considered a normal distribution. As a result of measurements it is found that the pretest, posttest and retention scores of the study group has a normal distribution, so parametric tests were preferred for the measurements.

Starting with the first and second sub-problems of the study, paired students T test was applied in order to determine the differentiation between the pretest-posttest scores and posttest-retention scores of the students. Starting with the third sub-problem of the study, students' scores in the activities were shown in the tables and interpreted in order to determine at which stage of the activities the students got the right meaning and used the proverb in a suitable situation. For the fourth sub-problem of the study, a semi-structured interview form was applied to the students and the data obtained is presented as thematic coding. The statements of the students were included in the study as quotations.

3. FINDINGS AND INTERPRETATIONS

In this section of the research, there are the findings and interpretations obtained from the student data for the research questions.

3.1. Findings and Interpretations About First Sub-Problem

In Table 3, there are the results of paired students T test to answer the question of first sub-problem “Is there a significant difference between the students' pretest-posttest data?”

Table 3. Differentiation of The Pretest-Posttest Data of The Study Group

	\bar{X}	n	S. D.	S.Error mean	t	P
pretest	4,84	16	4,22	1,05	-7,474	,000
posttest	54,37	16	27,43	6,85		

According to the mean of pretest data ($x: 4,84$) in Table 3, it is understood that students have almost no knowledge about using the proverbs in a suitable situation. Data in Table 3 shows that the difference between the means of the scores of pretest and posttest is statistically significant ($t: -7,474, p<.05$). The mean of posttest data ($x: 54,37$) is statistically and significantly higher than the mean of pretest data ($x: 4,84$).

3.2. Findings and Interpretations About Second Sub-Problem

In Table 4, there are the results of paired students T test to answer the question of second sub-problem “What is the students' level of remembering the proverbs after the activities?”

Table 4. Differentiation of The Posttest-Retention Data of The Study Group

	\bar{X}	n	S. D.	S.Error Mean	t	P
posttest	54,37	16	27,43	6,85	4,778	,000
retention	37,50	16	18,32	4,58		

According to the data in Table 4, the difference between the means of the posttest-retention tests scores is statistically significant ($t: 4,778, p<.05$). The mean of retention test scores($x: 37,5$) is statistically and significantly lower than the mean of posttest scores($x: 54,37$) but it is still significantly higher than the mean of pretest scores.

Table 5. Distribution of Pretest and Retention Scores of Study Group

	<i>0-20 Points</i>	<i>20-40 Points</i>	<i>40-60 Points</i>	<i>60-80 Points</i>
Pretest	O1, O2, Ö3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16			
Retention	O3	O2, O4, O5, O6, O8, O10, O13, O14,	O1, O9, O15	O5, O7, O11, O12

According to Table 5, the pretest scores of all the students are between 0-20. But posttest data shows that only one student's score is between 0-20, 8 students' score is between 20-40, 3 students' score is between 40-60 and 4 students' score is between 60-80. Consequently, it is clear that knowledge level of the students about proverbs has increased.

3.3. Findings and Interpretations About third Sub-Problem

In Table 6, there are the highest and the lowest points that the students obtained in the activities to answer the question of third sub-problem "At which stage of drama activities and visual cards supported by visual short story can the students get the correct meaning and use the proverbs in properly?"

Table 6. Points of The Students in The Activities

<i>Proverb</i>	Prior Knowledge	Visual	Drama	Short Story
1. He himself was unwelcome, and then he brought a friend along.	0 p: 15 stdnts.	100 p: 2 stdnts.	100 p: 8 stdnts	100 p: 11 stdnts
2. Every family's cooking pot has one black spot.	0 p: 10 stdnts	0 p: 12 stdnts	100 p: 1 stdnt	100 p: 5 stdnts
3. Liberty is better than gold.	0 p: 15 stdnts	0 p: 8 stdnts	0 p: 2 stdnts	100 p: 2 stdnts
4. Actions speak louder than words.	0 p: 16 stdnts	0 p: 14 stdnts	0 p: 8 stdnts	0 p: 3 stdnts
5. Too many chiefs, not enough indians.	0 p: 15 stdnts	0 p: 12 stdnts	100 p: 2 stdnts	100 p: 4 stdnts
6. Although the chimney is curved, its steam smokes vertically.	0 p: 14 stdnts	0 p: 13 stdnts	100 p: 3 stdnts	100 p: 4 stdnts
7. Omelets are not made without breaking the eggs.	0 p: 8 stdnts	0 p: 7 stdnts	100 p: 3 stdnts	100 p: 4 stdnts
8. The shoemaker's son always goes barefoot.	0 p: 14 stdnts	0 p: 11 stdnts	100 p: 3 stdnts	100 p: 3 stdnts
9. Blue are the hills that are far away.	0 p: 15 stdnts 100 p: 1 stdnts	0 p: 13 stdnts 100 p: 1 stdnt	100 p: 4 stdnts	100p: 7 stdnts
10. An enterprise can't be carried out successfully with inadequate means.	0 p: 16 stdnts	0 p: 12 stdnts	100 p: 1 stdnt	100 p: 2 stdnts

* **p.** : point, **stdnts:** students

According to data in Table 6, it is understood that after visual activity 2 students, after drama activity 8 students and after short story activity 11 students got the exact meaning of the first proverb. Hence, we can say that drama activity is the most efficient technique for the first proverb. The number of the students who doesn't know the exact meaning of the proverb increased after visual activity for the second proverb. It shows that the visual in the activity isn't illustrative enough. After drama activity 1 student, after short story activity 5 students got the exact meaning of the proverb. Hence we can say that short story activity is the most efficient technique for the second proverb.

Until short story activity no student could get the exact meaning of the third proverb, after this activity, 2 students could get it. We can say that short story activity is the most efficient

technique for the third proverb. No student could get the exact meaning of the fourth proverb until the end of the short story activity. It shows that this proverb is above students' level of knowledge.

After drama activity 2 students and after short story activity 4 students got the exact meaning of the fifth proverb. We can say that short story activity and drama activity are the most efficient techniques for the fifth proverb. The number of the students who doesn't know the exact meaning of the proverb increased after visual activity for the sixth proverb. It shows that the visual in the activity isn't illustrative enough. After drama activity 3 students and after short story activity 4 students got the exact meaning of the proverb. We can say that drama activity is the most efficient technique for the sixth proverb.

After drama activity 3 students and after short story activity 4 students got the exact meaning of the seventh proverb. We can say that drama activity is the most efficient technique for the seventh proverb. After drama activity 3 students got the exact meaning of the eighth proverb and this number didn't change after short story activity. We can say that drama activity is the most efficient technique for the eighth proverb.

After visual activity 1 student, after drama activity 4 students and after short story activity 7 students got the exact meaning of the ninth proverb. We can say that short story activity and drama activity are the most efficient techniques for the ninth proverb. After drama activity 1 student and after short story activity 2 students got the exact meaning of the tenth proverb. We can say that short story activity and drama activity are the most efficient techniques for the tenth proverb.

Students could get the exact meanings of the proverbs and use the proverbs in a suitable situation mostly with the help of the drama activity. The data in the semi-structured interview form also supports this finding. It can be said that drama is an effective technique in the teaching of proverbs because it enables students to be active in the process and take responsibility for their own learning.

3.4. Findings and Interpretations About Fourth Sub-Problem

A semi-structured interview was applied to the students in order to answer the question of the fourth sub-problem of the research "What are the opinions of the students about proverb teaching with visual cards supported by short story and drama technique?" The data obtained from the students was encoded by thematic coding and the statements of the students were presented as quotations.

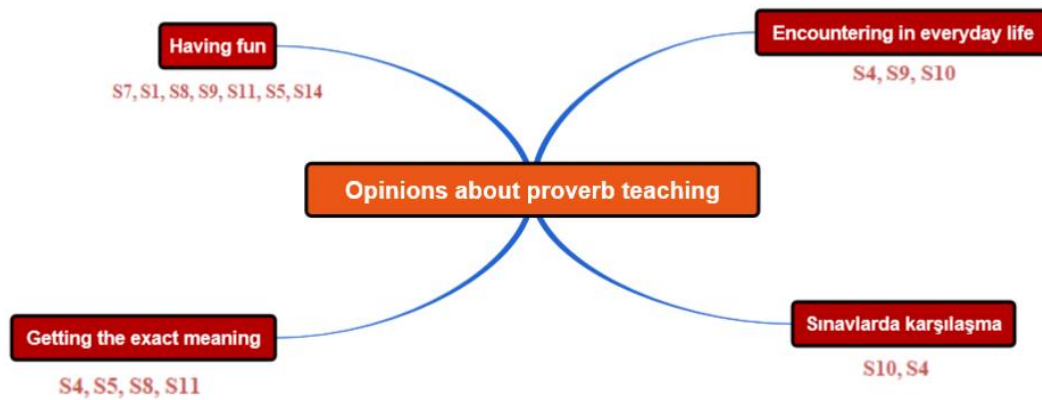


Figure 1. The Opinions of The Students About Proverb Teaching With Visual Cards Supported by Short Story and Drama Technique

Students in the study group gave positive feedback about the proverb teaching. It was determined that the students used positive expressions for proverb teaching because they thought that the proverb teaching was fun, it helped them get the exact meaning of the proverbs, it contributed to the grades in the exams, and they might encounter the proverbs in everyday life. Here are some quotations of the students.

S9: “I had so much fun. We frequently encounter the proverbs in everyday life.

S10: “Maybe we encounter these proverbs in our exams, we can answer the questions about them easily.

S5: “We can encode the meaning of the proverbs easily with the help of case study ”

S11: “Without drama or story, the proverbs would be boring, we wouldn’t learn their meanings or have fun.”

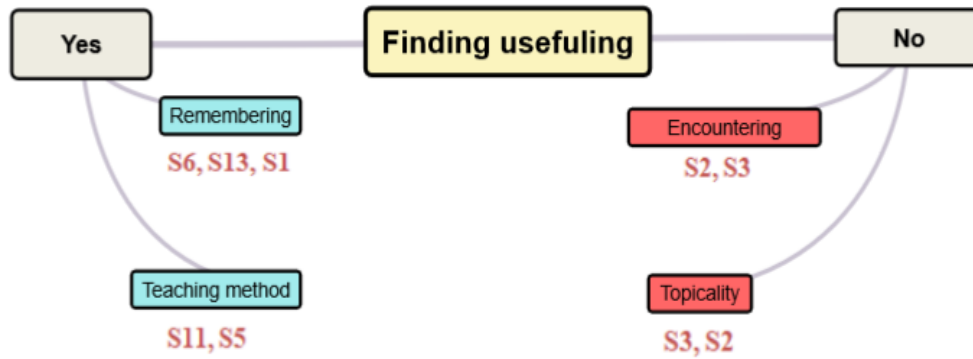


Figure 2. The Opinions of The Students About Finding Proverb Teaching With Visual Cards Supported by Short Story and Drama Technique Useful.

Students in the study group, except 2 students, used expressions indicating that the teaching of the proverb was useful. Students who thought that it was useful stated that the method of teaching was effective and they found it useful because they could remember the proverbs more easily. Students who thought that it was not useful stated that the proverbs were chosen from among the proverbs they had never heard before and they thought that teaching was not useful because they don’t encounter these proverbs in everyday life. Here are some quotations of the students:

S2: “No. We don’t encounter these proverbs in our everyday life.”

S3: “We don’t encounter these proverbs in our daily life.”

S13: “Drama with visusal cards is very useful for learning. I could easily keep in mind the proverbs.”

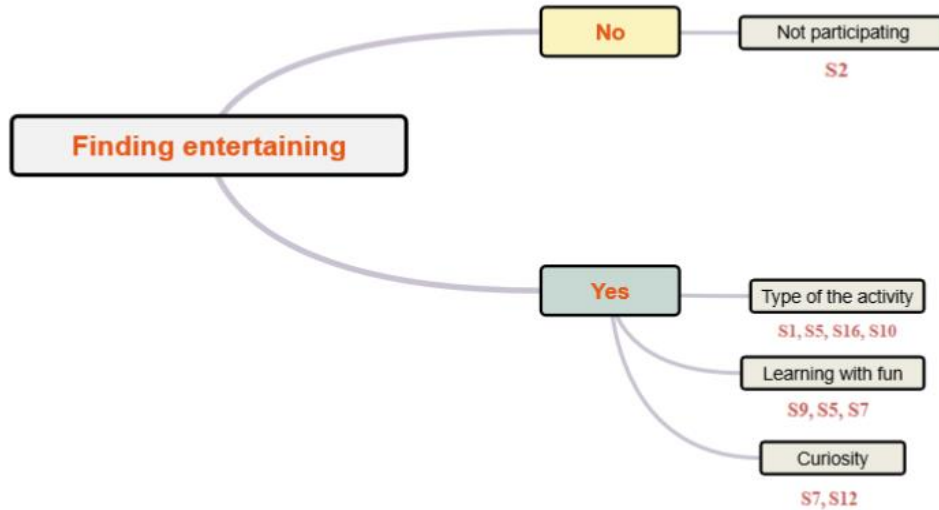


Figure 3. The Opinions of the Students About Finding Proverb Teaching With Visual Cards Supported by Short Story and Drama Technique Entertaining

The study group students were asked if they had fun during activities, and it was observed that students except for one student stated they had a lot of fun during the activities. Students who found teaching fun stated that they found it fun because the activities used in teaching were entertaining and contributed them to learn with fun and cause them to wait for the activities curiously every week. The students who did not find it fun stated that their turn didn't come every week in the activities. Here are some quotations of the students:

S2: “Every one couldn't take part in the activities every week.”

S1: “We had great fun, I always wanted to take part in drama activities”

S7: “I had fun because I was curious about the activities every week. I think we learnt the proverbs better with these activities.”

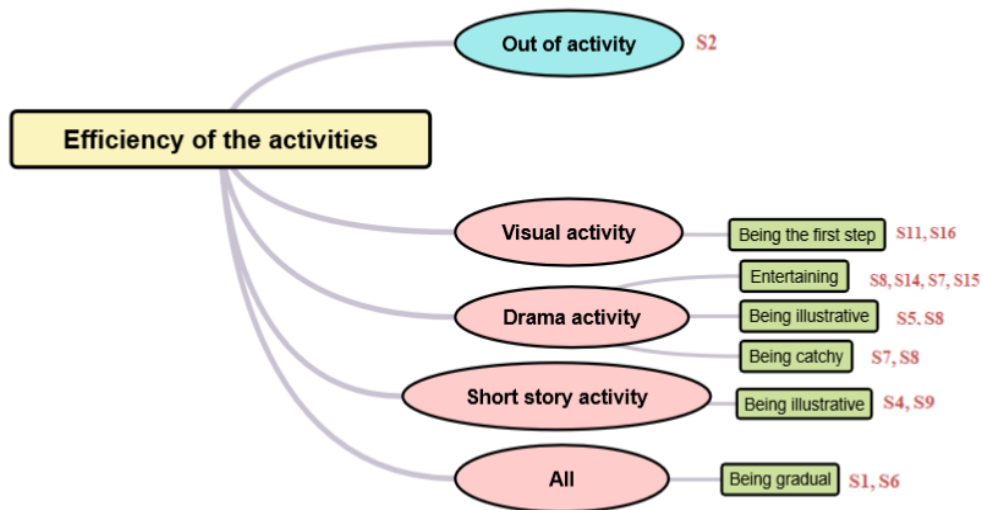


Figure 4. The Opinions of The Students About Efficiency of Activities Used in Proverb Teaching on Getting The Exact Meaning of Proverbs and Using The Proverbs in The Suitable Situation

When the study group students were asked which activity was most effective in getting the exact meaning of the proverbs and using the proverbs in suitable situations, it was found that the students except for one expressed positive opinions. Some of the students with positive

opinions expressed that visuals were more efficient. Based on researcher's notes during the activities, it can be said that visuals helped the students embody the proverbs. Here are some quotations of the students:

S11: "I think visuals were more effective. The visual activity was applied first so it gave some clues about drama activity."

Students stating drama activity was effective indicated that they thought it was more effective because drama was more enjoyable, more illustrative, and it helped them remember the meanings of the proverbs easier. Most of the students in the class stated that they understood the proverb more easily in drama activities. This indicates that students are learning more effectively when they actively participate in the activities. Here are some quotations of the students:

S7: "I think drama activity was more effective because it was more entertaining and more catchy."

S8: "I found drama activity more effective, it was more entertaining and more illustrative. I could remember the meanings better."

Students who think that story activity was more effective in the process of learning the meaning stated that they think stories were more effective because they were more illustrative. Here are some quotations of the students:

S4: "To me, story activity was more effective because it was more illustrative."

S9: "In my opinion, story activity was more effective because it fully clarifies the event. The meaning of the proverb is easier to learn."

In addition, two students stated that all the activities were effective on the grounds that they thought they contributed to their learning gradually. Here are some quotations of the students:

S1: "I think all the activities were effective because in each activity we got the meaning of the proverb step by step."

A student states that "When my teacher asked the meaning of a proverb for the first time, I always wrote "I don't know" but after each activity I could managed to understand the meaning." This implies how each activity affects the learning process of proverbs gradually. A student who thinks these activities has no effect on the learning process of proverbs states that:

S2: "You could give the meanings of the proverbs directly."(Finding activities unnecessary)

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The proverb teaching is a necessary fact for individuals, beyond all knowledge and skills, to experience their own culture products and to provide cultural continuity by transferring these products to future generations. The developments in science, art and technology have changed the life of society completely. The speed of this change is increasing day by day and it penetrates all key points. As a result of this change, the meanings attributed to education, culture, value judgements and traditions are rapidly changing.

The meaning attributed to the proverb and the way how the proverbs are used have also changed with the evolving technology and changing life conditions (Ulusoy Aranyosi, 2010). This change has not altered the value of the proverb and the fact that children should be taught proverbs. In addition, the proverbs resisted rapid change and transformation and maintained their existence from past to present. As there were proverbs centuries ago, they will continue to exist for upcoming centuries. The only thing that changes will be the form, style of the proverbs and words used in the proverbs. In one of his studies, Başgöz (1993) examined the five hundred

years change of a Turkish proverb and found that this proverb remained unchanged during this long period. As it can be understood, proverbs are oral products that have existed in Turkish culture and in many parts of the world for many years. Except for some indian cultures in Australia, South Africa and the United States, traces of proverbs are possible to find in almost every part of the world (Yankah, 1999).

Societies where proverbs are used extensively are considered to be societies with high language aesthetics; because Turks are not the only society where telling the words requiring competence such as proverbs is considered as an art. Telling proverbs is also considered to be ingenious among Arabs, Iranians and Somalians (Yankah, 1999). As the proverbs are accepted as tools improving persuasive ability in rhetorical art, in tribal societies in Africa it is used as persuasive tool in the courts (Yankah, 1986). Proverbs are effective products to transfer social rules, teach manners and gain rhetorical expressions to individuals (Taylor, 2005).

Proverbs are oral tradition products that reflect social norms best. The use of these products is decreasing day by day and has become almost scarcely any, especially for school-age individuals. In spite of the cultural, social, linguistic and educational importance of the proverbs, it seems that the proverbs are not given due importance in terms of usage (Başer-Çoban, 2010). It is also found that 6th and 8th grade students don't benefit from expression units such as proverbs, idioms and phrases in their written expressions (Çer and Ağrelim, 2016). It should not be forgotten that individuals who gain awareness to their mother tongue and mother tongue products at an early age will be able to approach mother tongue with awareness and protect their mother tongue in coming years. The individuals who have inherited the cultural heritage of their ancestors will protect and sustain this heritage (Aytan, 2016).

The first task to prevent the destruction of cultural codes falls on the language teachers and teachers who try to sustain the necessities of becoming a nation by raising language awareness. Because every society that has forgotten its cultural codes, language, customs and traditions is doomed to disappear. For this reason, in order to establish a healthy relationship between culture and language, elements such as proverbs and idioms should be used in educational environments more (McKenna, 1974).

Piaget states that metaphorical perception in children develops at the age of twelve. According to this theory, abstract thinking skills and metaphorical perception in children between the ages of 7 and 12 are progressing gradually. Researches (Douglas and Peel, 1979) show that there is a metaphorical perception in children of younger age groups, but those children can not show it accurately and completely. In addition, according to the results of the research, proverbs are considered to be the most difficult category for all age groups.

According to another study (Nippold, Hegel, Uhden and Bustamante, 1998; Nippold and Hag, 1996), children's ability to understand the proverbs increases gradually depending on developmental periods and it has been determined that the biggest growth at the level of understanding the proverb occurs in the period between 5th and 8th grade, also known as the adolescence period, the period between the ages of 10-14.

As it can be understood, a great emphasis is put on the the effect of developmental processes for the understanding of the proverbs (Resnick, 1982). Moreover, a study on fourth graders (Nippold, Martin and Erskine, 1988) found that these age group students were surprisingly successful in finding the meaning of the proverb. In fact, it is known that individuals up to the age of eight have abstract skills but they are incapable of understanding abstract linguistic structures (Richardson ve Church, 1959). However, in the periods of old age, there occurs a decrease in getting the exact meaning of the proverb as a result of the decrease in metaphoric perception and abstract thinking skills (Uekermann, Thoma ve Daum, 2008). The proverbs are

abstract structures and are greatly influenced by the strength of concrete thinking skills. It is known that an individual can reach the correct meaning of a proverb which is an abstract structure to the extent of his development of concrete thinking skills (Nippold, Allen ve Kirsch, 2001).

In Turkish classes, students should benefit from vocabulary elements of their mother tongue in order to improve their grammar competence and basic language skills such as speaking, listening, reading and writing (Lüle Mert, 2014). Proverbs, among the qualified elements of mother tongue, can be used to improve the vocabulary of children. At the same time, the continuity of cultural structure is ensured by written or unwritten norms. Unwritten norms are a body of rules which don't have a sanction power by a written law, but tolerated or not tolerated by the society. Proverbs can be used to ensure continuity of social structure and attendantly cultural progress (Şahbaz, 2012; Batur and Yavaşca, 2018). Thus, we can transfer the proverbs from generation to generation and provide their permanence.

As a result of this study in which it is aimed that students can understand the proverbs better and also use them in suitable situations, we found that the more active the students can participate in the process, the more permanent their learning will be. This is also true for proverbs. As a matter of fact, visual activity evoked the meanings of the proverbs in students' minds, drama activity strengthened the meaning and after short story activity students had enough knowledge about the meaning of proverbs and used the proverbs in suitable situations. When the proverbs are presented in the appropriate context, the process of creating meaning becomes more active (Nippold, Martin and Erskine, 1988). For this reason, short stories aimed at presenting the proverbs in the appropriate context were used in the teaching activities. In addition, according to the data obtained from the interview form, it was determined that the students got the exact meanings of the proverbs mostly after drama activity and they enjoyed and learnt the most at drama activity. Finally, the decline of student scores in the retention test data is thought to be due to the limited time of the application. It is foreseen that more effective and permanent learning can be achieved when long-term activities are planned through these practices.

Ethical Statement: In the writing process of this research, scientific, ethical and quotation rules were followed. The Editorial Board of ANKAD Journal has no responsibility for all ethical violations to be encountered. All responsibility belongs to the authors. We undertake that this study has not been sent to any other academic publishing environment for evaluation.

REFERENCES

- Alster, B. (1979). An Akkadian and a Greek proverb: A comparative study. *Die Welt des Orients*, 1-5.
- Aksan, D. (2012). *Yesterday, today and tomorrow of Turkish*. Ankara: Bilgi.
- Artun, E. (2009). *An introduction to Turkish folk literature*. İstanbul: Kitabevi.
- Artun, E. (2010). *Turkish folklore*. İstanbul: Kitabevi.
- Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir sözcük çalışması: atasözleri. *Millî Eğitim*, 210, 425-445.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *TÜBAR-XXVII*, 91-110.
- Başer Çoban, S. (2010). Sözlü gelenekten sözün geleneksizliğine: atasözü ve reklam. *Millî Folklor*, 22 (88), 22-27.

- Başgöz, İ. (1993). Proverb image, proverb message, and social change. *Journal of Folklore Research*, 30(2/3), 127-142.
- Başgöz, İ. (2006). Atasözleri hakkında; atasözleri ya da atasözlerinin toplumsal anlamı. (N. T. Toçoğlu, Çev.). *Millî Folklor*, 18(70), 85-91.
- Batur, Z. (2011). Atasözü ve deyimlerde kadın ve kadının sosyo-psikolojik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 6 (3), 577-584.
- Batur, Z. & Yavaşca, H. (2018). Dinle atasözünü oyna öğren özünü: atasözü öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (Adeder)*, 3 (2), 93-117.
- Batur, Z. & Erkek, G. (2017). İlk ve ortaokul Türkçe kitapları: atasözleri. *International Journal of Language Academy*, 5 (4), 19-32.
- Beyzadeoğlu, S. A. (2014). Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye'de Türkçe ile birlikte Arapça, Farsça ve Fransızca'da ortak kullanılan atasözleri ve deyimler. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 19, 23-33.
- Brown, J.E. & Wright-Harp, W.Y. (2011). Cultural and generational factors influencing proverb recognition. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 38, 26-35.
- Cerrahoğlu, M. (2013). Destanların eğitimdeki işlevi/atasözlerinin destan metinleri ile öğretilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (13), 633-644.
- Dilçin, D. (2018). *Proverbs in our literature*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Douglas, J.D. & Peel, B. (1979). The development of metaphor and proverb translation in children grades 1 through 7. *The Journal of Educational Research*, 73 (2), 116-119.
- Erkan, Ç.E.R., & Ağrelim, H.T. (2016). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözvarlığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 83-99.
- Friedman, M., Chen, H.C. & Vaid, J. (2006). Proverb preferences across cultures: Dialecticality or poeticality?. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13 (2), 353-359.
- Gibbs, R. W. & Beitel, D. (1995). What proverb understanding reveals about how people think. *Psychological Bulletin*, 118 (1), 133.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- İçel, H. (2009). Türkçede atasözü - deyim ilişkisi. *Türk Dili*, 687, 205-212.
- Kıvrak, D. (2016). Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlik önerisi: bir karikatür, bir resim. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6 (2), 89-96.
- Lüle Mert, E. (2014). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının öğrencilerin atasözü ve deyim kazanımlarına etkisi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47 (1), 125-1447.
- McKenna, J. F. (1974). The proverb in humanistic studies: language, literature and culture; theory and classroom practice. *The French Review*, 48 (2), 377-391.
- Nippold, M.A., Martin, S.A. & Erskine, B.J. (1988). Proverb comprehension in context: A developmental study with children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31 (1), 19-28.

- Nippold, M.A. & Haq, F.S. (1996). Proverb comprehension in youth: The role of concreteness and familiarity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39 (1), 166-176.
- Nippold, M.A., Hegel, S.L., Uhden, L.D. & Bustamante, S. (1998). Development of proverb comprehension in adolescents: Implications for instruction. *Journal of Children's Communication Development*, 19 (2), 49-55.
- Nippold, M.A., Allen, M.M. & Kirsch, D.I. (2001). Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 90-100.
- Norrick, N.R. (2015). 1 Subject area, terminology, proverb definitions, proverb features. In *Introduction to Paremiology* (pp. 7-27). Sciendo Migration.
- Obeng, S. G. (1996). The proverb as a mitigating and politeness strategy in Akan discourse. *Anthropological linguistics*, 521-549.
- Ölmez, M. (2008). Divanü Lûgati't-Türk'teki atasözleri üzerine. *Türk Dili*, 683, 525-5.
- Öztürk Çetindoğan, M. (2017). Atasözlerinin kaynağı, özellikleri ve geleneksel Türk tiyatrosunda kullanımı üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10 (19), 38-54.
- Richardson, C. & Church, J. (1959). A developmental analysis of proverb interpretations. *The Journal of Genetic Psychology*, 94 (2), 169-179.
- Sağlam, M.Y. (2004). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 45-51.
- Tabachnick B.G. & Fidell, L.F. (2013). *Using multivariate statistics* (6b.). Boston: Pearson.
- Tatçı, M. (1990). *Critics of Yunus Emre's Divan*. Ankara: Başbakanlık Basımevi-Kültür Bakanlığı/1281, Klasik Türk Eserleri Dizisi/14.
- Tekzan, K. (2012). Atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği. *TÜBAR*, XXXI, 301-322.
- Şahbaz, N. K. (2012). Atasözleriyle okuma-yazma öğretimi üzerine bir çözümleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 245-258.
- Taylor, J. (2005). The Sumerian proverb collections. *Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale*, 99 (1), 13-18.
- Tepeli, Y. & Arıcı, A. F. (2012). Lise öğrencilerinin atasözlerini kavrama düzeyleri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 2(2), 223-236.
- Uekermann, J., Thoma, P. & Daum, I. (2008). Proverb interpretation changes in aging. *Brain and Cognition*, 67 (1), 51-57.
- Ulusoy Aranyosi, E. (2010). What was, and what now is, a "proverb"? ["Atasözü" neydi, ne oldu?]. *Milli folklor*, 88, 5-15.
- Yankah, K. (1986). Proverb rhetoric and African judicial processes: The untold story. *Journal of American Folklore*, 280-303.
- Yankah, K. (1999). Proverb. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1-2), 205-207.

Online Resources

<http://www.tdk.gov.tr>

Appendix-1

Semi-Structured Interview Questions For Working Group Students

1. What are your opinions about proverb teaching with visual cards supported by short story and drama technique?
2. Do you find proverb teaching with visual cards supported by short story and drama technique useful? Explain.
3. Do you find proverb teaching with visual cards supported by short story and drama technique entertaining? Explain.
4. Which activity is more efficient for getting the exact meaning of proverbs and using the proverbs in the suitable situation? Visual activity, drama activity or short story activity? Explain.

Araştırma Makalesi/Research Article

Coğrafya Öğretmenleri İle Çalışılan Lisansüstü Tezler İlişkin Betimsel Analiz¹

Descriptive Analysis of Graduate Theses Working with Geography Teachers

Âdem SEZER ² Mehmet DENİZ ³

Geliş/Received: 27.11.2020

Kabul/Accepted: 10.04.2021

Öz

Bu araştırmada Türkiye’de coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma Türkiye’deki coğrafya öğretmenleri ile yapılan, Türkçe yayınlanan, YÖK tez merkezine kayıtlı ve erişime açık olan lisansüstü tezlerle, Mart 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılan taramalarla sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde 12’si doktora 68’i yüksek lisans düzeyinde toplam 80 tez, araştırma verilerinin toplandığı dokümanlar olarak belirlenmiştir. Tezler amaç, yöntem, örneklem/çalışma grubunun sayısal ve coğrafi büyüklüğü, kullanılan veri toplama araçları açısından incelenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından Excel ortamında geliştirilen veri toplama aracı ile toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre tezlerde en çok coğrafya öğretmenin mesleki ya da kişisel özelliği incelenmiştir. İkinci sırada en çok ise coğrafya dersi öğretim programı araştırma amacı olarak belirlenmiştir. Tez çalışmalarında en çok tarama yöntemi kullanılmıştır. Tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak en çok anketler kullanılmıştır. İncelenen tezlerin çoğunda örneklem/çalışma grubunun 100 ve altında öğretmenden oluştuğu görülmüştür. Tez çalışmalarının çoğunda verilerin tek bir ilde çalışan coğrafya öğretmenlerinden toplandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, coğrafya öğretmeni, coğrafya eğitimi, coğrafya öğretimi, coğrafya tezleri

Abstract

The purpose of this research is to analyze the postgraduate thesis done with geography teachers in Turkey. The research was applied in accordance with the survey model. The data were collected by document analysis method. The data were subjected to descriptive analysis. The research is limited to the works in Turkish language, conducted on geography teachers in Turkey, recorded in council of Higher Education thesis center with open access conducted between March 2020-August 2020. Within the framework of these limitations, a total of 80 theses, 12 of are PhD, 68 of which are at the master's level have been determined as the documents in which the research data are collected. Thesis were examined in terms of purpose, method, numerical and geographical size of the sample / study group and the data collection tools used. The data were applied to descriptive analysis with the data collection tool developed in Excel software by the researchers. According to the results of the research, most of the professional or personal characteristics of the geography teacher were examined in the theses. In the second, the geography course curriculum was determined as the research theme. Survey method was mostly used

¹ Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumunda (IGES 2018) “Coğrafya Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Lisans Üstü Tezlerden (2000-2017) İçerik Analizi” ismi ile sunulan bildirinin verileri güncellenerek hazırlanmıştır.

² **Corresponding Author/Sorumlu Yazar** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: adem.sezer@usak.edu.tr

³ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, e-posta: mehmet.deniz@usak.edu.tr

Önerilen Atf / Suggested Citation:

Sezer, A. & Deniz, M. (2021). Coğrafya Öğretmenleri İle Çalışılan Lisansüstü Tezler İlişkin Betimsel Analiz. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 19-31

in thesis studies. Questionnaires were mostly used as a data collection tool in theses. It was observed that the sample / study group of most of the examined theses consisted of 100 or less teachers. In most of the thesis studies, it was concluded that the data were collected from geography teachers working in a province.

Key Word: Geography, Geography Teacher, Geography Education, Geography Teaching, Geography Thesis

1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmişliği o topluma ait örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılan eğitim öğretim faaliyetleri ile doğrudan ilgilidir. Eğitimin toplum üzerindeki etki düzeyini ise uygulanan programlar, kullanılan materyaller, eğitimin yönetim şekli ve öğretmenler gibi farklı faktörler belirler. Bu faktörler içerisinde öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücü olması hasbiyle diğerlerine nazaran etki düzeyi açısından biraz daha öne çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler hedef kitle ile yani öğrenciler ile doğrudan etkileşim halindedirler. Dolayısıyla diğer faktörlerin başarılı olmasında da öğretmenin rolü bulunmaktadır.

Öğretmenliği bir meslek olarak düşündüğümüzde meslek mensubu olan bireyin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” olarak adlandırılmaktadır. Bu genel çerçevenin altında her branşın kendine özgü yönlerini de içine alan “özel alan yeterlikleri” de belirlenmiştir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019]. Bu yeterlikler “alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, tutum ve değerler” alanlarından oluşmaktadır. Sayılan bu yeterliklere sahip olması beklenen öğretmenin öncelikle öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitimi almış olması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmen olmanın şartları bellidir. Üniversitelerin ilgili lisans programlarından mezun olmak ya da lisans mezunu olduktan sonra yine üniversitelerce verilen ve MEB tarafından kabul edilen öğretmenlik sertifika programlarını (pedagojik formasyon olarak adlandırılan programlar) başarı ile tamamlamış olmak ve yine MEB ‘in yapmış olduğu sınavlardan başarılı olmaktır. Bu süreç bir anlamda öğretmen adayları için hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılır. Bu süreçte alınan eğitim iyi bir öğretmen yetiştirme açısından önemlidir. Çünkü bu süreçte alınan eğitim adayın öğretmen olduğunda mesleğini icra etmede ne kadar yeterli olabileceğini belirleyecektir.

Meslek mensubu olunduktan sonraki süreçte öğretmenden beklenen, ilerleyen zaman içerisinde, değişen ve yenilenen şartlara uygun olarak kendini geliştirmesidir. Burada sağlanacak gelişim, eğitim- öğretim faaliyetinin bütünü açısından önemlidir. Çünkü öğretmen, eğitim öğretim faaliyetinde icracı durumundadır ve faaliyetin ana eksenini oluşturmaktadır. Öğrenciyle birebir temas eden, veliyle görüşen, programı uygulayan, materyalleri geliştiren ve kullanan, yönetimle etkileşim halinde olan öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenin hizmet öncesi eğitimde ne kazandığı kadar, hizmet içinde de pozisyonunun ve gelişiminin ne olduğu önemlidir. Bu önem, hem mesleği icra ederken sahip olması gereken öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hem özel alan yeterlikleri hem de eğitim öğretim faaliyetlerinin diğer boyutlarının durumunun ne olduğunun bilinmesi açısından kaynaklanmaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin girdileri, süreci ve çıktıları faaliyetin yeterliliğinin sağlanıp sağlanmadığının değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirmeler farklı şekillerde yapılabilir. Bunlardan biri de bu eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenleri gözlemek veya onlara bunu sormaktır. Bu değerlendirmeyi resmi kurumlar (MEB) belirli şartlar altında kendine özgü kuralları içerisinde yapmaktadır. Resmi değerlendirmenin dışında bilimsel çalışmalar yoluyla elde edilen bilgiler de eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün boyutları ile değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenlerle yapılan çalışmalar hem öğretmenin birey olarak kendisi hem meslek mensubu olarak öğretmen hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinin diğer boyutları hakkında bilgiler verir. Bu bilgilerin çoğu bütünün küçük parçalarına odaklanmıştır. Bunların bir araya getirilerek incelenmesi ve yapılan araştırmaların hangi boyutlarda olduğunun bilinmesi hem bu bilgilere ihtiyaç duyanlara hem de bu alanda

çalışma yapacaklara büyük katkı sağlayacaktır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarının hangi yöne doğru gitmesi konusunda diğer araştırmacılara fikir verecek olması açısından da değerlidir. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı Türkiye’de coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının analiz edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1-Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının amaçlarına göre dağılımı nasıldır?

2-Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?

3-Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının örneklem/çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

4-Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının örneklem/çalışma grubunun coğrafi büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

5-Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz bir konu üzerinde yapılan birbirinden bağımsız nitel ve nicel çalışmaların ele alınıp bu çalışmaların eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik süreçtir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). İncelenen dokümanların yıl ve düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Dokümanların Yıl ve Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Yıl	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
YL	4	2	2	2	2	4	3	9	6	2	2	3	3	3	2	5	14	68
DR	2	1	-	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	-	-	12
Toplam	6	3	2	2	3	5	4	10	7	2	3	4	4	4	2	5	14	80

Yüksek lisans Tezi: YL Doktora Tezi: DR

Araştırmada 68 yüksek lisans 12 doktora tezi olmak üzere toplam 80 lisansüstü doküman incelenmiştir. Tezlerin araştırmaya dahil edilmesinde YÖK tez kataloğuna kayıtlı ve izinli olması esas alınmıştır. Coğrafya öğretmenleri ile yapılmış ilk tez 2000 yılı kayıtlı olmasına rağmen bu teze ilişkin erişim izni olmadığı için araştırmaya dahil edilememiştir.

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

YÖK tez kataloğunda “coğrafya öğretmeni” “coğrafya öğretimi” “coğrafya eğitimi” “coğrafya” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Ulaşılan tezler arasında örnekleme ya da çalışma grubu içerisinde coğrafya öğretmeni olan ve izni olan tezler indirilerek kaydedilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için Sezer ve Şanlı (2019) tarafından geliştirilen form araştırma sorularına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Forma, tezin yapıldığı yıl, düzey (YL-DR), tez adı, amacı, konusu, soru, yöntem, örneklem/çalışma grubu büyüklüğü, veri toplanan il sayısı, veri toplanan ilin/illerin adı, veri toplama aracı ile ilgili bilgilerin yazılabileceği şekil verilmiştir.

Verilerin forma işlenmesi sürecinde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak tezleri okumuşlar ve belirlenen kategorilerde forma verileri girmişlerdir. Daha sonra iki form karşılaştırılmış, benzer ve farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki görüş

ayrılıkları tartışılarak üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde izlenen süreç bir örnekle şöyle açıklanabilir;

İncelenen bir yüksek lisans tezinde amaç “*Bu araştırmanın amacı, liselerde coğrafya öğretiminde coğrafi düşünme becerilerinin ne düzeyde kazandırıldığını araştırmaktır.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç cümlesinde araştırılan konu “coğrafi düşünme becerileri”; konu ile ilişkili soru ise “kazandırılma düzeyi” olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırılan konular ve ilişkili sorular kendi aralarında benzerliklerine göre oluşturulan temalar altında toplanmıştır.

2.2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma sürecinde veri analizinin güvenilirliğini sağlamak üzere, araştırmacılar tarafından araştırmalar ayrı ayrı kodlanmıştır. Görüş birlikleri ve ayrılıkları tespit edilerek Miles ve Huberman (1994)’ın kodlayıcılar arasındaki tutarlık katsayısı.90 bulunmuştur. Araştırmada güvenilirliğin artırılmasına yönelik dokümanların incelenmesi ile elde edilen veriler, bulgular bölümünde açık olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma süreci yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırma dokümanları ve analiz kayıtları ileride teyit gerektirmesi ihtimaline karşılık saklanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular iki kategoride analiz edilmiştir. Bunlardan birincisi araştırılan konu, ikincisi ise araştırılan konu ile ilişkili sorudur. Yapılan incelemede 80 tezde 58 farklı konunun 57 farklı ilişkili soru ile çalışıldığı görülmüştür. Konular kendi aralarında benzerlikleri dikkate alınarak ayrı ayrı temalar altında toplanmıştır. Buna göre 10 farklı tema oluşmuştur. Temalar öğretmen, program, konu, genel, değerler, beceriler, yöntemler/etkinlikler, materyaller ve zümre olarak isimlendirilmiştir. Konular daha çok öğretmen ve program teması altında yer almıştır. Her bir temaya ilişkin konular ve ilişkili sorular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde “öğretmen” teması altında birleştirilen araştırma amaçlarına (konuları ve ilişkili sorulara) ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Öğretmen” Teması Altında Toplanan Araştırma Amaçları (Konuları ve İlişkili Soruları)

Tema	Konu	İlişkili soru
Öğretmen	Öğretim materyalleri	Kullanma durumları (3)
	Bilişim teknolojileri	
	Ders dışı etkinlik	
	Öğretim yapma	Yeterlik (3)
	Ölçme değerlendirme yapabilme	
	Toprak ve bitki örtüsü bilgisi	
	Çevre ve toplum ünitesi bilgisi	Düzyel belirleme (5)
	Mekân ve yurttaşlık bilinci	
	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	
	Yapılandırma yöntemleri kullanma	Algı ve uygulamaları (3)
	Proje hazırlama ve yönetme bilgisi	
	Yapılandırma eğitimi	
	Sınıf yönetimi	Bilgi ve uygulamaları (2)
	Açık uçlu sorular	
	Portfolyo	
Coğrafi beceriler	Bilgi ve kullanım düzeyleri	
Bilgisayar ve bilgisayarlı teknolojiler		
Öğretmenlik tutumu		Karşılaştırma (diğer branş öğretmenleri)

Sürece dayalı ölçme değerlendirme	Tutumları
Harita becerisi	Kazandırma isteği
Coğrafya öğretimi	Kullandığı Yöntem
Hizmet içi eğitim	İhtiyaç analizi
Yer adları	Düşünceleri
Öğretmen (5)	Akademik ve yönetsel hedefleri
	Bilgiye erişim yolları
	Girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri
	Profil, mesleki sıkıntı ve talep
	Öğrencilere göre beden dili(*)

Öğretmen teması altında 24 farklı konu çalışılmıştır. Bu çalışmaların beşinde doğrudan öğretmenin kendisi çalışmalara konu olmuştur. Diğer 23 konu birer defa çalışılmıştır. Öğretmen konulu tezlerin 4'ünde öğretmenlerin kendisi yine öğretmenlere sorulurken bir araştırmada (*) öğretmenlerin kullandıkları beden dilleri öğrencilere sorulmuştur. İlişkili sorulara bakıldığında konuların 17 farklı şekilde sorgulandığı görülmüştür. En fazla konuya ilişkin “düzey belirleme” yi (5) amaçlayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalışılan konuya ilişkin “kullanma durumları”, “yeterlikleri”, “algıları ve uygulamaları”nı belirlemeyi amaçlayan 3'er çalışma yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin araştırma konusuna ilişkin “bilgi ve uygulamaları” nı belirlemeyi amaçlayan 2 çalışma yapılmıştır. Diğer ilişkili sorular ise birer defa olmak üzere “akademik ve yönetsel hedefleri”, “bilgiye erişim yolları”, “girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri”, “Profilleri, mesleki sıkıntıları ve talepleri” öğretmen konusuna ilişkin yapılan sorgulamalardır.

İncelenen lisansüstü tezlerde “program” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Program” Teması Altında Toplanan Araştırma Amaçları (Konuları ve İlişkili Soruları)

Tema	Konu	İlişkili Soru
Program	Program (5)	Eksik tarafları ve çözüm önerileri
		Geliştirmeye yönelik görüş, öneri
	Program 9. sınıf (7)	Karşılaştırma; ülke (3) Almanya, İngiltere, Gürcistan ve eski-yeni (2)
		Yaşanan sorunlar
	Program 10. sınıf	Uygulanabilirlik (6)
	Program 9. sınıf doğal sistemler kazanımları	Ulaşılma düzeyi (3)
Genel amaçlar		

Program teması altında beş farklı konuda 16 tez çalışması yapılmıştır. 14 tezin konusunda doğrudan “program” ismi geçmektedir. Beş tezde program bütün olarak çalışılırken, yedi tez çalışmasında 9. sınıf programı, bir tez çalışmasında ise 10. sınıf programı ayrı olarak çalışılmıştır. 9. sınıf programını çalışan tezlerden birinde sınıf düzeyinin doğal sistemler öğrenme alanı kazanımlarına ulaşılma düzeyi araştırılmıştır. İki tez çalışmasında ise coğrafya dersinin “genel amaçları” çalışmaya konu olmuştur. Konusu genel amaçlar olan tez çalışması 2005 öncesi tarihli tezlerdir. 2005 sonrası dönemde dersin amaçları yerine kazanımlar bütün olarak Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Konulara ilişkin sorulara bakıldığında en çok uygulanabilirlik (6) araştırılmıştır. İki eski-yeni programların karşılaştırılması, üçü ülkeler arasında yapılan “karşılaştırma çalışmaları”

toplamda beş kez yapılmıştır. Program kazanımlarına ve genel amaçlara “ulaşılma düzeyi” üç araştırmada sorgulanmıştır. Diğer sorular birer kez olacak şekilde programın “eksik tarafları ve çözüm önerileri”, programda “yaşanan sorunlar” ve geliştirmeye yönelik görüş-öneriler ” olarak ifade edilmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde “konu” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Konu” Teması Altında Toplanan Araştırma Amaçları (Konuları ve İlişkili Soruları)

Tema	Konu	İlişkili Soru
Konu	Doğal afetler	Yöntemler/materyaller
	Göç	
	Atıklar	
	Çevre	Aktif öğretim yöntemlerinin etkililiği
	Siyasi coğrafya	Öğrencilerin başarı tutum zorluk derecesi
	İklim	Kavram yanlışları
	9. sınıf coğrafya	Kavram haritası kullanmaya uygunluğu
	Türkiye’nin jeopolitik önemini	Coğrafya dersinin etkisi

İncelenen dokümanlardan sekiz tez çalışmasında bir konu ya da konular araştırmanın konusu olarak belirlendiği için bu grubun teması “konu” olarak belirlenmiştir. Bu konuların üçünde ilgili konunun (doğal afetler, göç, atıklar) öğretiminde kullanılan yöntem/materyaller sorgulanmıştır. “Çevre” konusunun ilişkili sorusu aktif öğretim yönteminin etkililiği; “siyasi coğrafya” konusunun ilişkili sorusu “öğrencilerin başarıları ve zorluk derecesi”; “İklim” konusunun ilişkili sorusu “kavram yanlışları”dır. “9. Sınıf coğrafya” konuları “Kavram haritası kullanmaya uygunluğu” açısından araştırılması amaçlanmıştır. “Türkiye’nin jeopolitik önemini” konusunda “coğrafya dersinin etkisine” bakılmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerde “genel” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Genel” Teması Altında Toplanan Araştırma Amaçları (Konuları ve İlişkili Soruları)

Tema	Konu	İlişkili Soru
Genel	Coğrafya eğitimi/öğretimi (6) YGS ve LYS coğrafya soruları	Karşılaştırma (okul türlerine göre)
		Değerlendirme
		Sorunlar (3)
		Yöntem ve tekniklerin etkisi
		Program ile uyumu

“Coğrafya eğitimi/öğretimi” ile “YGS ve LYS coğrafya soruları” genel teması altında birleştirilmiştir. Genel temasında “coğrafya eğitimi/öğretimi” nin konu edildiği altı tez çalışmasının üçünde “sorunlar” belirlenmeye çalışılırken, diğer üçünde “karşılaştırma (okul türlerine göre)”, “değerlendirme” ve “yöntem ve tekniklerin etkisi” çalışılmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerde “yöntem ve etkinlikler” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Yöntem Ve Etkinlikler” Teması Altında Toplanan Araştırma Konuları ve İlişkili Soruları

Tema	Konu	İlişkili Soru
Yöntem ve etkinlikler	Ev ödevi	Düşünce, uygulamalar, sorunlar
	Yakın çevre coğrafyasının öğretimi	
	Yer temelli öğretim	Kullanılan etkinlikler ve sorunlar

Eğlenceli coğrafya bilgileri	Kullanılmasının yararları ve sorunlar
Durumlu öğrenme modeli	Uygulanabilirlik
Ders dışı etkinlik	Etkileri

Yöntem etkinlikler teması altında altı farklı konu yer almıştır. “Ev ödevi” ve “Yakın çevre coğrafyasının öğretimi” konularında ilişkili soru “düşünce, uygulamalar, sorunlar”, “yer temelli öğretim” konusunda ilişkili soru “kullanılan etkinlikler ve sorunlar”, “eğlenceli coğrafya bilgileri” konusunda ilişkili soru “kullanılmasının yararları ve sorunlar” şeklinde organize edildiği görülmüştür. İlk dört konuda dikkati çeken husus “sorunlar” ifadesinin yer almasıdır. Diğer iki konudan “durumlu öğrenme modeli” konusunda “uygulanabilirlik”, “ders dışı etkinlik” konusunda ise “etkileri” ilişkili soru olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde “materyaller” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Materyaller” Teması Altında Toplanan Araştırma Konuları ve İlişkili Soruları

Tema	Konu	İlişkili Soru
Materyaller	Ders kitabı 10. sınıf	Uygunluk (2)
	Ders kitabı 9. sınıf (2)	Karşılaştırma (Almanya)
	Ders kitabı	Yeterli (Kavram haritaları)
	Tematik haritalar (2)	İhtiyaç analizi (2)
	Bilişim teknolojileri	Öğrenmeye etkileri

Materyaller teması altında “ders kitabı”, “tematik haritalar” ve “bilişim teknolojileri” konuları toplanmıştır. Ders kitapları, ikisi 9. sınıf, biri 10. sınıf düzeyi olmak üzere toplam 4 defa tez çalışmalarına konu olmuştur. İlişkili sorulara baktığımızda ikişer defa “uygunluk” ve “ihtiyaç analizi” belirleme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Diğer ilişkili sorulara bakıldığında “karşılaştırma (Almanya)” yapıldığı, “yeterlik (Kavram haritaları)” ve “öğrenmeye etkileri”nin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür.

İncelenen lisansüstü tezlerde “beceriler” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İncelenen Lisansüstü Tezlerin “Beceriler” Teması Altında Toplanan Araştırma Konuları ve İlişkili Soruları

Tema	Konu	İlişkili Soru
Beceriler	Coğrafi düşünme	Kazandırılma düzeyi
	Değişim ve sürekliliği algılama	Algı ve uygulamalar
	Mekânsal planlama	Önemi, yöntem

Beceriler üç farklı (coğrafi düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, mekânsal planlama) şekilde araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalara konu olan beceriler “kazandırılma düzeyi”, “algı ve uygulamalar”, “önemi ve yöntem” ilişkili soruları ile çalışılmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerde “değerler” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Değerler Teması Altında Toplanan Araştırma Konuları ve İlişkili Soruları

Tema	Konu	İlişkili Soru
Değerler	Değerler eğitimi (2)	Mevcut durum, yöntem ve materyaller, öneriler Öğretmen uygulamaları

Vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci Milli bilinç	Coğrafya dersinin etkisi (2)
-----------------------------------------------------	------------------------------

Dört farklı tezde değerler araştırmalara konu olmuştur. Bunlardan ikisinde “değerler eğitimi” araştırma konusunu oluştururken, birinde “milli bilinç”, diğerinde ise “vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci” değer olarak araştırmanın konusu olmuştur. Bunlardan son ikisinde “coğrafya dersinin etkisi” belirlenmeye çalışılırken diğer ikisinde “mevcut durum, yöntem ve materyaller, öneriler” ve “öğretmen uygulamaları” ilişkili sorularının kullanıldığı belirlenmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde “zümre” teması altında birleştirilen araştırma konuları ve ilişkili sorulara ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Zümre Teması Altında Toplanan Araştırma Konuları ve İlişkili Soruları

Tema	Konu	İlişkili Soru
Zümre	Zümre öğretmenler kurulu	Düşünceler
	Zümreler arası işbirliği	İnanç ve uygulamalar

İncelenen tezlerin ikisi “zümre” teması altında birleştirilmiştir. Bu tezlerin birinde “zümre öğretmenler kurulu” diğerinde ise “zümreler arası iş birliği” araştırma konusu olmuştur. Bu konulara ilişkin sorular ise “düşünceler” ve “inanç ve uygulamalar” şeklinde organize edildiği görülmüştür.

1.1. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine ilişkin bulgular

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	YL	DR	Toplam
Alan araştırması		1	1
Anket	2		2
Betimsel araştırma	6	1	7
Betimsel tarama	1		1
Durum araştırması	1		1
İlişkisel tarama	2		2
Karma	5	3	8
Nitel	5	1	6
Nitel Durum	2		2
Olgu bilim	1		1
Sıralı zamanlı karma	1		1
Tarama/Survey	35	5	40
Yatay araştırma		1	1
Belirtilmemiş	6		6
Toplam	68	12	80

İncelenen 80 lisansüstü tezin 40’inde “tarama/Survey” yöntemi kullanılmıştır. 8 tez de “karma” yöntem kullanıldığı ifade edilmiştir. 7 tez de “betimsel” yöntem kullanıldığı yazılmıştır. 6 tezin yöntemi “nitel” olarak belirtilmiştir. İncelenen 6 lisansüstü tezin yöntemi ise belirtilmemiştir. Bunların dışında anket, ilişkisel tarama ve nitel durum 2 şer defa yöntem olarak yazılmıştır. Alan araştırması, betimsel tarama, durum çalışması, olgu bilim, sıralı zamanlı karma, yatay araştırma birer tezde araştırma yöntemi olarak belirtilmiştir.

3.3. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne ilişkin bulgular

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubunun Sayısal Büyüklüğü

Sayı	YL	DR	Toplam
< 100	55	4	59
101-200	10	1	11
201-300	1	1	2
301-400		2	2
401-500		2	2
500 <	2	2	4
Toplam	68	12	80

İncelenen 80 tezde toplam 9546 coğrafya öğretmenine ulaşılmıştır. Tezlerin örneklemine/çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen sayıları farklılık arz etmektedir. Bu farklılık tezlerin yöntemleri ile ilişkilidir. Örneklem/çalışma grubu büyüklüğü en düşük 5, en yüksek 1409’dur. Bir fikir vermesi açısından örneklem/çalışma grubu sayıları 100 ve katları olacak şekilde gruplandırıldığında 4’ü doktora düzeyinde olmak üzere toplam 59 tezin örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 100 ya da daha az öğretmenden oluşmaktadır. 11 tezin örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 101-200 arasındadır. 4 tezin örneklem/çalışma grubu büyüklüğü ise 500’ün üzerindedir. 301-400 ve 401-500 arasında örneklem/çalışma grubu büyüklüğünde 2’şer tez yapılmıştır.

3.4. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubunun coğrafi büyüklüğüne ilişkin bulgular.

Coğrafi büyüklükten kastedilen lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin kaç farklı ilden seçildiğidir. Coğrafi büyüklük için önce her tez çalışmalarında örneklem/çalışma grubuna alınan öğretmenlerin kaç farklı ilden seçildiğine bakılmış, daha sonra illerin kaç defa tez çalışmalarının örneklem/çalışma grubuna dahil edildiklerine bakılmıştır.

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna alınan öğretmenlerin kaç farklı ilden seçilmiş olduğuna ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenlerin Seçildiği İl Sayıları

Veri Toplanan İl Sayısı	YL	DR	Toplam
1	65	7	72
6	1		1
12	1		1
14		1	1
30		1	1
46		1	1
68		1	1
Belirtilmemiş	1	1	2
Toplam	68	12	80

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma grubunu oluşturan öğretmenler en düşük 1, en fazla 68 farklı ilden seçilmiştir. Tezlerin 7'si doktora düzeyinde olmak üzere toplam 72 tezin verisi tek bir ilde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. 2 tezde veri toplanan öğretmenlerin kaç farklı ilden seçildiği belirtilmemiştir.

3.5. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin hangi illerden ve kaç kez seçildiğine ilişkin bulgular

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin hangi illerden ve kaç kez seçildiğine ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubundaki Coğrafya Öğretmenleri Hangi İllerden Kaç Kez Seçildiği

İller	Seçilme sıklığı
Ankara	25
İstanbul	15
Konya	9
Samsun	7
Erzurum	6
Antalya, Diyarbakır, Giresun, Trabzon, Yozgat	5
Balıkesir, Bursa, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Mersin, İzmir, Kayseri, Kırklareli, Rize	4
Adana, Amasya, Artvin, Çanakkale, Denizli, Edirne, Elazığ, Kastamonu, Kırşehir, Malatya, Sinop, Van, Zonguldak, Karaman	3
Adıyaman, Afyon, Ağrı, Aydın, Bilecik, Bolu, Çankırı, Erzincan, Gümüşhane, Hakkâri, Kars, Kocaeli, Kütahya, Manisa, Muğla, Niğde, Ordu, Sakarya, Tekirdağ, Tokat, Batman, Iğdır, 2 Yalova, Kilis, Düzce	2
Burdur, Hatay, Isparta, Kahramanmaraş, Mardin, Nevşehir, Tunceli, Uşak, Aksaray, Bayburt, Kırıkkale, Ardahan, Osmaniye	1
Bingöl, Bitlis, Muş, Siirt, Şırnak, Bartın	-

İncelenen lisansüstü tezlerden 25'inde Ankara'da çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu çalışmaların 4'ünde Ankara'da çalışan öğretmenlerin yanında başka illerde çalışan öğretmenlerden de veri toplanırken, 21 tezde örneklem/çalışma grubunu sadece Ankara'daki öğretmenler oluşturmuştur. İstanbul'daki coğrafya öğretmenleri 15 lisansüstü tezin örneklem/çalışma grubuna dahil edilmişlerdir. Konya'daki coğrafya öğretmenleri 9, Samsun'daki coğrafya öğretmenleri 7, Erzurum'daki coğrafya öğretmenleri ise 6 lisansüstü teze veri sağlamışlardır. Bingöl, Bitlis, Muş, Siirt, Şırnak ve Bartın illerinde çalışan öğretmenlere lisansüstü tez çalışmalarında veri toplamak için hiç başvurulmamıştır.

3.6. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular

Coğrafya öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular tablo 15'de verilmiştir

Tablo 15. İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Düzye	Veri toplama aracı sayısı			Veri toplama araçları						
	1	2	3	Belirtilmiş	Anket	Görüşme / Mülakat	Ölçek	Envanter	Bilgi testi	Soru formu
YL	53	14		1	47	19	7	1	1	2
DR	8	3	1		10	1	1			

Toplam	61	17	1	1	57	20	8	1	1	2
---------------	----	----	---	---	----	----	---	---	---	---

İncelenen lisansüstü tezlerde bir tezde 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. 8'i doktora tezi olmak üzere toplam 61 tezde tek veri toplama aracı kullanılmıştır. 17 tezde ise iki farklı veri toplama aracı kullanıldığı tespit edilmiştir. En çok kullanılan veri toplama aracının anket olduğu görülmüştür. 57 tezde anketler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 20 tezde görüşme/mülakat veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 8 tezde ise veri toplamak için ölçekler kullanılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada coğrafya öğretmenleri ile çalışılmış ilki 2003 yılında sonuncusu 2020 yılında yapılmış, 12'si doktora düzeyinde toplam 80 lisansüstü tez betimsel analize tabi tutulmuştur. 80 tezde 58 farklı konunun 57 farklı ilişkili soru ile çalışıldığı görülmüştür. 58 farklı konu 10 farklı tema altında toplanmıştır. Temalar “öğretmen, program, konu, genel, değerler, beceriler, yöntemler/etkinlikler, materyaller ve zümre” olarak isimlendirilmiştir.

İncelenen tezlerde en çok öğretmenin kendisi çalışmaların konusu olmuştur. İncelenen tezlerde öğretmenlerin 24 farklı yönü, 17 farklı soru ile araştırılmıştır. Konu ve ilişkili soru çeşitliliği dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinin farklı boyutları ile araştırılmış oldukları söylenebilir. Konuları öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) ile ilişkilendirdiğimizde meslek bilgisi alanında “alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi” ile ilgili çalışmaların yapıldığı fakat mevzuat bilgisi ile ilgili çalışmaların olmadığı görülmüştür. Sezer ve Şanlı (2019)'nın coğrafya öğretmen adayları ile yapılan çalışmaları incelendiği çalışmada da mevzuat bilgisi boyutu ile ilgili çalışmaların yapılmadığı görülmüştür.

Araştırmaların amaçlarına bakıldığında ikinci en çok araştırılan konu CDÖP dir. İki genel amaçlar şeklinde ifade edilmiş toplam 16 tezde CDÖP çalışılmıştır. Programa ilişkin tez çalışmalarının yapılmış olması olumlu bir durumdur. Program, coğrafya eğitim-öğretiminin önemli bir parçasıdır. Eğitim-öğretim faaliyetinin yürütücüsü olan öğretmenler ile programın uygulanabilirlik yönünün sorgulanması, eski-yeni programlar ve ülkeler arasında karşılaştırmalarının yapılması özellikle gelecek dönemlerde programın yeniden yapılması ya da revize edilmesi durumunda faydalı olacağı söylenebilir. Programla ilgili çalışmalarda dikkati çeken bir husus programın geneline ilişkin 5 tez çalışma yapılırken, 9. Sınıf programının 8 farklı tez çalışmasına konu olmuş olmasıdır. Bu durum 2005 yılında yenilenmiş CDÖP'nin uygulamaya geçmesiyle birlikte araştırmacıların birbirinden habersiz olarak çalışmaları yapmış olabilecekleri ihtimali ile açıklanabilir. 11 ve 12. sınıf düzeyinde program çalışmasının yapılmamış olması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Tez çalışmalarında en çok tarama yöntemi kullanılmıştır. Yöntem araştırmanın amacı ile ilgilidir. Araştırmalarda daha çok var olan bir durum ortaya konmaya çalışıldığı için tarama yöntemlerinin çok sık kullanılmasını gerektirmektedir. Araştırmalarda kullanılan yöntemler dikkate alındığında çalışmaların daha çok nicel desende oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları bu yönü ile Üstündağ (2013), Akaydın ve Çeçen (2015), Sezer, vd., (2019), Sezer ve Şanlı (2019), Eryılmaz ve Deniz (2019)'in çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tezlerin Örneklemine/Çalışma grubuna dahil edilen öğretmen sayıları farklılık arz etmektedir. Bu farklılık tezlerin yöntemleri ile ilişkilidir. Örneklem/çalışma grubu büyüklüğü en düşük 5, en yüksek 1409'dur. Dördü doktora düzeyinde toplam 59 tez çalışmasının örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 100 ya da daha azdır. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaların en önemli özelliği sonuçlarının genellenebilir olmasıdır. Bu nedenle örneklem/çalışma grubunun geniş olması önemsenmelidir. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan tezlerde aksi bir durum söz konusudur.

İncelenen tezlerin 7'si doktora düzeyinde olmak üzere toplam 72 tezin verisi tek bir ilde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Altı tezde veri toplanan öğretmenlerin görev yaptığı il sayısı 6 ile 68 arasında değişmektedir. Sahaya daha kolay ulaşabilmek düşüncesi neticesinde bu durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Fakat veri toplanan sahanın coğrafi çeşitliliğinin fazla olması ulaşılan sonuçların genelleşebilmesi açısından önemlidir.

En çok Ankara ilinde çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. 25 tez çalışmasında Ankara ilinde görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinden veri toplanmıştır. 15 tez çalışmasında İstanbul ilinde, 9 tez çalışmasında ise Konya ilinde görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Bingöl, Bitlis, Muş, Siirt, Şırnak, Bartın illerinden hiç veri toplanmamıştır. İllere ilişkin dağılışın coğrafya eğitimi alanında lisansüstü eğitim programı olan üniversitelerin bulunduğu illerle ilişkilendirilebilir. İncelenen tezlerde en çok veri toplanan illerin ortak özellikleri bu illerdeki Gazi, Marmara ve Necmettin Erbakan (Selçuk) Üniversitelerinde uzun süredir coğrafya eğitimi alanında lisansüstü programın aktif olmasıdır.

İncelenen tezlerin 61'inde tek veri toplama aracı kullanılmıştır. 17'sinde iki, 1'inde ise üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından anket 57 tezde, görüşme/mülakat ise 10 tezde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında incelenen tezlerin çoğunda tarama modelinin kullanılmış olması, örneklem/çalışma grubu sayısının düşük olması, verilerin tek bir ilden ve bir tek veri toplama aracı kullanılarak toplanmış olması tezlerin sonuçlarının genellenebilme özelliği açısından zafiyet oluşturduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda verilerin toplanmasında araştırma sahasının, örneklem sayının ve veri toplama araçların geniş tutulması ortaya konacak olan sonuçların daha güçlü olmasını sağlayacaktır.

Coğrafya öğretmenlerinin kendilerinin tez çalışmalarına konu edilmiş olması önemlidir. Genel anlamda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesi ve özelde coğrafya öğretmeni yeterlikleri dikkate alınarak çalışmaların planlanması çalışmaların alana yapacağı katkıyı arttıracaktır.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayına ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). A content analysis on articles related to reading skills. *Education and Science*, 40(178), 183-198.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Eryılmaz, S. & Deniz, G. (2019). Türkiye'de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338.
- MEB (2019). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYK_LERY.pdf (Erişim tarihi 25.10.2019)

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Sezer, A. & Şanlı, C. (2019). *Türkiye’de coğrafya öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması*. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019) Bildiriler Kitabı 3-5 Ekim 2019 içinde (ss. 306-317). Türkiye: Eskişehir.
- Sezer, A., İnel, Y., Gökalp, A. & Duman, A. (2019). *Sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafi kavramların öğretimine ilişkin çalışmaların incelenmesi*. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019) Bildiriler Kitabı 3-5 Ekim 2019 içinde (ss. 206-218). Türkiye: Eskişehir.
- Üstündağ, D.A. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55-71.

Araştırma Makalesi/Research Article

Empati Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması¹

Empathy Scale: Validity and Reliability Study

Ali GÖKALP ² Yusuf İNEL ³

Geliş/Received: 20.01.2020

Kabul/Accepted: 11.04.2021

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin empati becerilerini yordamak amacıyla geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi kesitsel tarama modeli olup çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Uşak ilinde öğrenimlerine devam eden, seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 728 ortaokul 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ölçekteki maddeler için sırasıyla "Bana hiç uygun değil", "Bana biraz uygun", "Bana oldukça uygun", "Bana tamamen uygun" 4'lü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler yine aynı sırayla 1'den 4'kadar puanlanmış olup ölçekte ters bir madde yer almamıştır. Verilerin analizi için SPSS v.22 ve AMOS v.16 paket programlarından yararlanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) neticesinde Cronbach's alpha değeri 0.79, maddelerin toplam varyansı açıklama oranı %44 ve model uyum indeks değerleri "mükemmel" olarak ifade edilen 7 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empati Becerisi, Ölçek Geliştirme, Ortaokul Düzeyi

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid, reliable and useful measurement tool in order to predict middle school students' empathy skills. The method of the study is a cross-sectional survey model and the study group consisted of 728 8th grade students of secondary school selected through random sampling who continue their education in Uşak during the 2020-2021 academic year. For the items in the scale, 4-point Likert type grading, which includes the options "Not suitable at all", "Somewhat suitable for me", "Very suitable for me", "Fully suitable for me" was used. The items in the scale were scored from 1 to 4 in the same order, and there was no reverse item in the scale. SPSS v.22 and AMOS v.16 package programs were used for data analysis. As a result of exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), a valid and reliable scale consisting of 7 items with Cronbach's alpha value of 0.786, variance of 44% and a perfect model fit index values, were achieved.

Keywords: Empathy, Empathy Skills, Scale Development, Secondary School Level

¹ Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanmakta olan "Ortaokul Öğrencilerinin Empati Becerileri İle Sahip Oldukları Kök Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² **Corresponding Author/Sorumlu Yazar** Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. E-posta: gokalpali_1984@hotmail.com

³ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: ysf.inel@gmail.com

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Gökalp, A. & İnel, Y. (2021). Empati Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 32-45

1. GİRİŞ

Toplumsal hayatta kendisinden sıkça söz ettiren empati kavramı birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılamak (Dökmen, 2008, s. 157), diğer kişinin yerine kendini koymak ve diğer kişinin hissettiklerinin nasıl olduğunu kavramaktır (Ernets, 1971'den akt. Elikesik, 2013, s.9), Kabapınar'a (2005) göre ise empati kişinin kendisini bir başkasının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlama çabasıdır.

Görüldüğü üzere tanımlar benzerlik göstermekle birlikte bunların odak noktasında "kişinin kendisini diğer bir kişinin yerine koyma" ifadesinin yer aldığı söylenebilir. Empati sürecinde kendimizi karşımızdakinin yerine koymanın, onun duygu ve düşüncelerini anlamakla birlikte bu durumu karşımızdakine iletmenin esas olduğu da belirtilmektedir (Duru, 2002). Ayrıca empati, diğer bireyin ayakkabılarını giyerek onun gereksinimlerini ve hissettiklerini anlama becerisi (Weiner, 1985) şeklinde yalın bir biçimde tanımlansa da empatinin basit bir kavram olmadığı, arka planında pek çok kuramsal öge barındırdığı ve birden fazla boyutu olduğu belirtilmektedir (Davis, 1980; Dökmen, 2008).

Boyutlara ilişkin olarak; Davis'e (1980) göre empati bakış açısı edinme (perspektif alma), hayal gücü (fantezi), empatik ilgi ve kişisel sıkıntı (kişisel stres) olmak üzere dört boyuttan oluşurken, Hoffman (1987) ise empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Hoffman'ın bu sınıflandırması aynı zamanda günümüzde en yaygın ve en etkili boyutlar olduğu ifade edilmektedir (Blair, 2005). Duyuşsal boyutunu başkasının duygusunu hissedebilme ve en uygun tepkiyi verebilmek (Bryant, 1982); bilişsel boyutunu ise bireylerin bir başka kişinin duygularını kavrayabilme kapasitesi oluşturmaktadır (Hogan, 1969).

Özellikle son 20 yıldır çok sayıda araştırmaya konu olan empati kavramı, psikiyatri ve klinik psikoloji literatüründe önemli bir yere sahiptir (Güzel, Tok ve Güney, 2019). İnsanların doğuştan empati kurma becerilerinin bulunduğu ve empati kurmanın öğretilen bir yapıda olması (Shapiro, 2000) ve yapılan araştırmalarda da empatinin topluma uyum ile olumlu bir ilişki sağladığı görülmesi (Chlopan, McCain, Carbonell ve Hagen, 1985, Brems, 1988) eğitim programlarında da yerini almasını sağladığı düşünülebilir. Türkiye'de 27 öğretim programı içerisinde empatinin verilecek beceriler arasında yer alması (Kaya ve Çolakoğlu, 2015) bu durumun somut kanıtı olarak gösterilebilir. Hatta bu becerinin –farklı bakış açılarından bakma, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama gibi- alt boyutları 2004 yılı ile birlikte radikal anlamda değişen Türk eğitim sisteminde kazandırılması gereken temel ilkelerinden bazılarıdır. Ayrıca bireyin toplumsallaşmasını nihai amaç edinen sosyal bilgiler öğretim programlarında empatinin ilk kez geliştirilmesi/kazandırılması gereken bir beceri olarak yer bulduğunu söylemek yerinde olacaktır (Kabapınar, 2007).

Bunlara ilaveten empatinin insan davranışlarının merkezinde rol aldığı (Hogan, 1969), yapılan her davranışın temelinde değer ve değerler olduğu bilinmektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2018, s.71). Davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar şeklinde tanımlanan değerlerin (Halstead ve Taylor, 2000) eğitimi sürecinde empatinin mutlak bir öge olduğu, karara varmadan önce yansıtıcı düşünme ve hoşgörülü davranmaya yardımcı olacağı da ifade edilmektedir (Doğanay, 2007). Doküman incelemesine dayalı araştırmaların sonuçlarında da değer öğretiminde empatiden yararlandığı görülmüş,

değerlerin öğretilmesi sürecinde öğrencide kazandırılması gereken bir beceri olduğu ve üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir (Baş ve Beyhan, 2012; Elbir ve Bağcı, 2013, Gündüz, Başpınar, Büyükkarcı, 2017). Buradan hareketle empatinin değerlerle ilişkisi olmakla birlikte bireyin topluma uyumu açısından önemli yere sahip ve toplumsal yaşamda kazandırılması gereken, kendini başkasının yerine koymanın ötesinde özelliklere sahip bir yeti olduğunu söylemek isabetli olacaktır. Buradaki asıl nokta ise bu becerinin nasıl ölçüleceği konusudur. Bu hususta ulusal ve uluslararası alanda birçok ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı görülmüş, literatürde rastlanan ölçekler Tablo 1, 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 1.Yabancı Literatürde Rastlanan Empati Ölçekleri ve Türkçe Uyarlamaları

Numara	Ölçek	Düzey	Türkçe Uyarlama
1	Çocuklar için Bilişsel, Duygusal ve Bedensel Empati Ölçeği (Raine ve Chen, 2018)	Ortaokul	Güzel, Tok ve Güney, (2019)
2	Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği (Auyeung vd., 2009)	Öğrenci Velisi	Altun, Değerli, Çikrikçi ve Kınık, (2018)
3	Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David, 2004)	Lisans	Kaya ve Çolakoğlu, (2015)
4	Empati Ölçeği (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004)	Lisans	Bora ve Baysan, (2009)
5	Temel Empati Ölçeği (Jolliffe ve Farrington, 2006)	Lise	Topçu, Baker ve Aydın, (2010)
6	Empati Ölçeği (Davis, 1980)	Ortaokul	Yontar (2013)
7	Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982)	İlkokul-Ortaokul	Yüksel (2003) ve Gürtunca (2013)

Tablo 1 incelendiğinde, uluslararası literatürde yedi empati ölçeğine rastlanıldığı ve bunların tümünün -Bryant (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin ise iki farklı araştırmacı tarafından-Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Bunlardan 1, 6 ve 7 numaralı ölçeklerin ilkokul ile ortaokul öğrencilerine, 5 numaralı ölçeğin lise öğrencilerine, 3 ve 4 numaralı ölçeklerin lisans öğrencilerine ve son olarak 2 numaralı ölçeğin öğrenci velilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Yüksel (2003) uyarlama çalışmasının çalışma grubunu sadece 4.sınıf öğrencileri oluşturduğu için “Çocuklar İçin Empati Ölçeği”, Gürtunca (2013) ise çalışma grubunu 8-12 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturduğundan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği olarak isimlendirmiştir. Bu açıdan Gürtunca'nın (2013) uyarladığı ölçeğin ortaokul seviyesine daha uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeklerin Türkçe uyarlama sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları, madde sayıları, boyutları ve derecelendirme tiplerine ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Uyarlaması Yapılan Empati Ölçeklerinin Yapısına İlişkin Veriler

Numara	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Boyutları	Derecelendirme Tipi
1	.84	30	3	3'lü likert
2	.73	14	3	4'lü likert
3	.78	13	4	5'li likert
4	.84	40	3	4'lü likert
5	.76-.80	20	2	5'li likert
6	.71	8	Tek	4'lü likert
7	.70/Kr20 0,70	20/21	Tek	Doğru-Yanlış/Evet-Hayır

Tablo 2 incelendiğinde, altı ölçeğin farklı sayılarda likert tipinde; Bryant'ın (1982) ölçeğini Türkçe uyarlayan Yüksel (2003) Doğru-Yanlış, Gürtunca (2013) ise Evet-Hayır şeklinde derecelendirdiği görülmektedir. 6 ve 7 numaralı ölçeklerin “Tek”, diğerlerinin ise “2 ile 4” boyut arasında değiştiği gözlemlenmektedir. En az madde sayısına sahip ölçeğin 6, en fazla ise 4 numaralı ölçeğin olduğu, bunların dışındaki ölçeklerin madde sayıları “13 ile 40” arasında değiştiği söylenebilir. Güvenilirlik katsayılarının da uygun olduğunu söylemek isabetli olacaktır. Ayrıca araştırmaların sonuçlarına göre, ölçeklerin Türkçe formun uygulanan çalışma grubunun empati becerilerinin/eğilimlerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Türkçe uyarlamalar dışında ulusal düzeyde empati becerisine ilişkin ölçek çalışmaları da mevcuttur. Bunlardan Dökmen (1988) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeğini”, Gökler (2009) ele alınmış ve ortaokul 8. sınıf seviyesine uyarlanmıştır. Kaya ve Siyez (2010) hem çocuklara hem de ergenlere dönük iki ayrı formdan oluşan “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeğini” geliştirmişlerdir. Son olarak Koçak ve Önen (2013) ise lisans öğrenci seviyesinde “Empatik Yönelimler Ölçeğini” geliştirmişlerdir. Bu ölçeklerin yapılarına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ulusal Düzeyde Geliştirilen Empati Ölçekleri ve Yapılarına İlişkin Veriler

Ölçek Geliştiren	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Boyutları	Derecelendirme Tipi
Kaya ve Siyez (2010)	Ergen .87	Ergen-17	2-2	4'lü likert
	Çocuk .84	Çocuk-13		
Koçak ve Önen (2013)	.94	29	3	5'li likert
Gökler (2009)	.81	14	Tek	5'li likert

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeklerin güvenilir katsayı aralığında olduğu, iki ölçeğin 4'lü diğer ikisinin 5'li likert tipinde derecelendirildiği görülmektedir. Bir ölçek dışında diğer ölçeklerin çok boyutlu bir yapıda olduğu ve madde sayılarının da 13 ile 29 arasında değiştiği söylenebilir.

Yurtiçi ve yurtdışında empatiye ilişkin ölçek çalışmaları değerlendirildiğinde ise ortaokul kademesinde özellikle ulusal düzeyde ölçek sayısının az olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca ortaokul kademesindeki ölçekler madde sayıları bakımından mercek altına alındığında Yontar'ın (2013) Türkçe uyarlama çalışması dışında diğerlerinin madde sayılarının 13 ve üzerinde olduğunu söylemek isabetli olacaktır. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin empati becerilerini yordayacak kapsamı temsil edecek yeterli

sayıda madde ile geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Böylelikle geliştirilecek olan ölçeğin kullanışlı ve ekonomik olması düşünülerek literatüre katkı sağlaması da amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, araştırma örneklemin büyük, birçok farklı özelliklerden oluştuğu ve betimlenecek değerlerin tek seferde ölçüldüğü kesitsel tarama modeliyle desenlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.186).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Uşak ilinde öğrenimlerine devam eden, seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 728 ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzdeler
Cinsiyet	1.Erkek	370	50,8
	2.Kız	358	49,2
	Toplam	728	100
Aile Yapısı	1.Çekirdek	548	75,3
	2.Geniş	180	24,7
	Toplam	728	100
Anne Eğitim Durumu	1.Okuryazar değil	24	3,3
	2.İlkokul	250	34,3
	3.Ortaokul	256	35,2
	4.Lise	156	21,4
	5.Üniversite	42	5,8
	Toplam	728	100
Baba Eğitim Durumu	1.Okuryazar değil	18	2,5
	2.İlkokul	178	24,5
	3.Ortaokul	234	32,1
	4.Lise	230	31,6
	5.Üniversite	68	9,3
	Toplam	728	100
Aile Gelir Durumu	1.0-2499tl	268	36,8
	2.2500-5499tl	338	46,4
	3.5500-7800tl	62	8,5
	4.7850tl ve üzeri	60	8,2
	Toplam	728	100

Tablo 4 incelendiğinde, erkek ve kız öğrenci sayılarının birbirine yakın, çekirdek aile yapısının baskın olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun büyük bir bölümü asgari ve

düşük gelirli ailelerden oluştuğu, anne ve baba eğitim durumları arasında –ilkokul ve lise kademesi hariç-belirgin farkların olmadığı söylenebilir.

2.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Empati ölçeği geliştirmek adına ilgili literatür (Altun, Değerli, Çıkrıkçı ve Kınık, 2018; Bora ve Baysan, 2009, Dökmen, 1988, Gökler, 2009, Gürtunca, 2013, Güzel, Tok ve Güney, 2019, Kaya ve Çolakoğlu, 2015, Kaya ve Siyez, 2010, Koçak ve Önen, 2013, Sözer ve Arslanhan, 2019, Topçu, Baker ve Aydın, 2010, Yontar, 2013, Yüksel, 2003) taranmıştır. Bunlar içerisinde Davis'in (1980) geliştirdiği ve Yüksel'in (2003) Türkçe uyarlamasını yaptığı Empati Ölçeğinden –her ikisinden de izinler alındıktan sonra- 3 madde alınmıştır. Araştırmacılar tarafından üretilen maddeler ile alınan maddeler birleştirilerek 27 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçek 4'lü likert tipinde derecelendirilmiştir. Buna göre derecelendirme sırasıyla “(1) Bana hiç uygun değil”, “(2) Bana biraz uygun”, “(3) Bana oldukça uygun”, “(4) Bana tamamen uygun” şeklindedir. Ölçekte ters madde kullanılmamış olup öğrencilerin empati becerileri ile puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Daha açık bir ifadeyle ölçekten alınacak düşük puan öğrencinin empati becerisinin düşük, yüksek puan ise empati becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak adına taslak ölçek 3 farklı alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan ikisi öğretmen yetiştirme alanında görev yapmakta olup birisi Prof. Dr., diğeri Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Üçüncü uzman ise 12 yıldır psikolog olarak çalışmaktadır. İnceleme sonucunda, madde havuzundan 7 madde çıkartılmış, 1 madde ilave edilmiştir. Oluşturulan 21 maddelik taslak ölçek dil, anlatım, imla ve yazım hataları için ise Türkçe Eğitimi alanında Doç. Dr. olarak görev yapan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra –öncesinde alınan 29.09.2020 tarih ve e.28914 sayılı etik kurul onayı ile 21.09 2020 tarihli 29425508-605.02-E.13126823 sayılı araştırma izni çerçevesinde- taslak ölçek 728 ortaokul 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

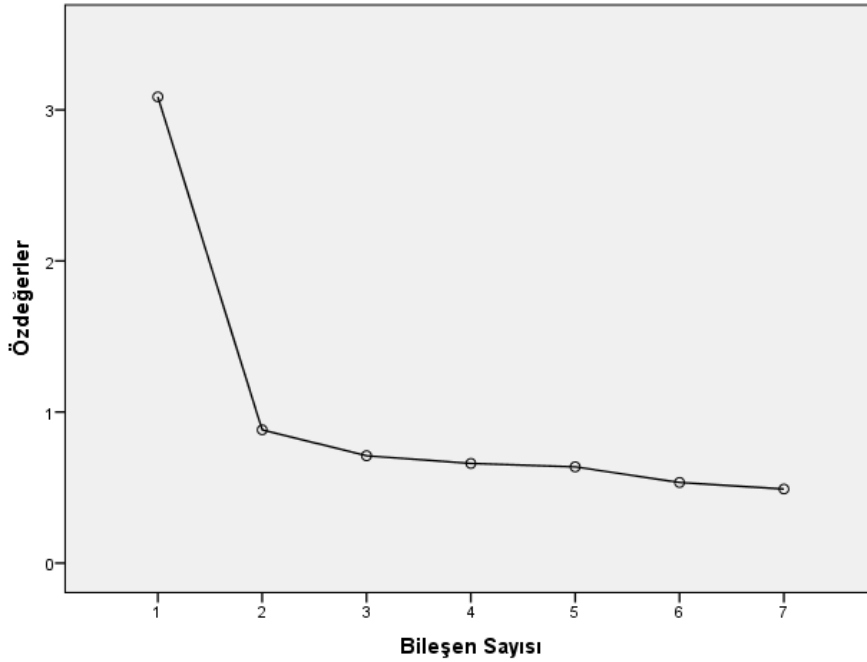
Ölçeğin geçerliliğini hesaplamak için toplam 728 kişiden elde edilen veriler ikiye bölünmüştür. Açımlayıcı faktör analizi için 364 kişiden elde edilen veri kullanılırken, benzer şekilde doğrulayıcı faktör analizi için de toplanan verilerin diğeri yarısı (364 kişi) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veri seti üzerinden ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz işlemleri için SPSS v.22 ve AMOS v.16 paket programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Geliştirilmek istenen empati ölçeğinin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi tekniklerinden olan temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi, verileri gruplandırıp azaltma ve en az ölçme işlemiyle en çok doğru bilgi elde etmek amacıyla yapılır (Can, 2017). Başlangıç olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını görebilmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısına ile Barlett Küresellik testi anlamlılık değerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı (0,86) bulunmuştur. Field'e (2009) göre, KMO değerinin 0.50'den büyük çıkması ölçeği oluşturan değişkenlerin birbirlerini tahmin edebileceği anlamına gelir. Diğeri taraftan hesaplanan Barlett Küresellik testi değeri de anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 556,597$, $df= 21$; $p<.01$). Ulaşılan

değerler örneklemeden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle temel bileşenler analizi yapılarak Faktör yükleri ,30'un altında olan maddelerle birden fazla faktöre yük veren ve faktör yükleri arasında ,10'dan az olan toplam 12 madde atılmıştır. Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk (2010) birden fazla faktöre yük veren maddelerin atılmasını önermektedir. Gerçekleştirilen analiz sonrasında 2 faktörlü yapı çıkmış ancak, anlamsal açıdan alakası olmayan iki maddenin boyut oluşturduğu görülmüştür. Bu iki madde sırasıyla analizden çıkarılarak temel bileşenler analizine devam edilmiştir. Her iki durumda da tek maddeden oluşan boyut oluşturduğu görüldüğü için nihai olarak ikisi de analizden çıkarılarak tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Yapılan analize ilişkin sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Empati Ölçeğinin Faktör Sayısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında, özdeğeri 1'in üstünde olan tek faktör olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin tek faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre, grafikte görülen ani düşüşler ölçekte bulunan faktör sayısını göstermektedir (De Vaus, 2002; Field, 2009). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının özdeğeri ve varyansı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Empati Ölçeğinin Faktör Yapısının Gösterilmesi

Faktörler	Faktör Özdeğeri	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi (%)
Empati	3,09	44,085	44,085

Tablo 5'te yer alan değerler incelendiğinde tek faktörden meydana gelen empati ölçeğinin toplam varyansın % 44,085'ini açıkladığı saptanmıştır. Büyüköztürk'e (2005) göre tek faktörlü ölçeklerde %30 ve üzerinde hesaplanan varyans değeri yeterli görülmektedir. Empati ölçeğini oluşturan maddelerinin faktör yükleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Empati Ölçeği Maddelerinin Faktör Yüklerinin Gösterilmesi

	Maddeler	Faktör Yükü	Ortak Varyansa Katkı
M10	Arkadaşlarımı daha iyi anlayabilmek için olaylara onların gözüyle bakmaya çalışırım.	,74	,52
M2	Arkadaşı olmayan bir çocuk gördüğümde, kendimi onun yerine koyarak neler hissettiğini anlayabilirim.	,72	,38
M7	Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımin yerine koyabilirim.	,71	,40
M4	Bir arkadaşım sınavlarda kötü not aldığıında onun duygularını anlayabilirim.	,63	,39
M5	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissedirim.	,62	,50
M3	Birinin neden üzgün olduğunu anlamak benim için kolaydır.	,62	,55
M11	Bir karara varmadan önce benimle aynı fikirde olmayan insanların gözüyle bakmaya çalışırım.	,58	,34

Tablo 6'dayer alan analiz sonuçlarına göre ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.58 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan faktör yük değerlerinin Büyüköztürk'ün (2005) ifadesiyle iyi olarak kabul edilen 0,45'in üzerinde olması kriterini sağlamaktadır. Ölçeğin son haliyle güvenilirliğini tespit edebilmek için Cronbach's Alpha değeri hesaplanarak 0.79 bulunmuştur. Hesaplanan değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Gerçekleştirilen temel bileşen analizinden sonra ortaya çıkan modelin uyumluluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model uyumuna dair karar verebilmek için uyum indeksleri şeklinde ifade edilen, genel uyum indeksi (GFI), ki-kare uyum testi (χ^2), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normlandırılmamış uyum indeksi (NNFI - TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve artırmalı uyum indeksi (IFI)değerlerine bakılmıştır (Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007).Yapılan analiz sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri ile ölçüt değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

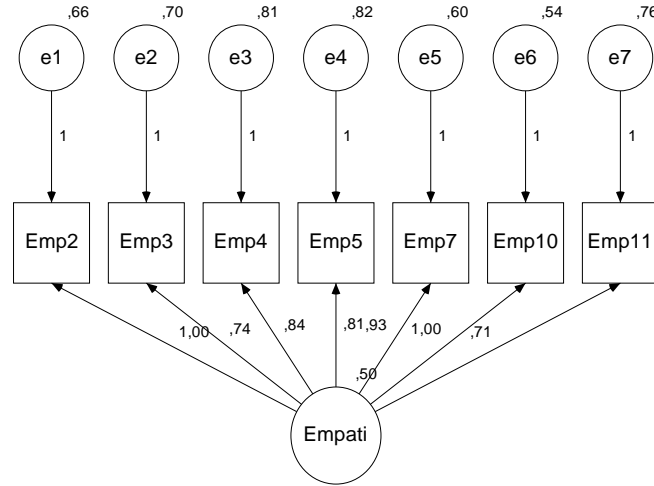
Tablo 7. Uyum İndisleri Ölçüt Değerleri ve Empati Ölçeği İçin Hesaplanan Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndisleri	Mükemmel uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçekten Elde Edilen Değerler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	1,75
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$,045
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$,981
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$,971
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$,981
GFI	$0.95 \leq GFI < 1.00$	$0.80 \leq GFI < 0.95$,980
AGFI	$0.95 \leq AGFI < 1.00$	$0.80 \leq AGFI < 0.95$,960
SRMR	< 0.05	$0.05 < SRMR < 0.08$,0331

Tablo 7 incelendiğinde, modelin ki-kare değerinin ($\chi^2 = 24,456$; N= 364; sd= 14; p = 0.04) anlamlı olduğu görülmüştür. Hesaplanan anlamlılık değeri örneklem sayısından kaynaklanabileceği için ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün sonucunaölçüt olarak bakılması önerilmektedir (Şimşek, 2007; Waltz, Strcikland ve Lenz, 2010). Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre hesaplanan değer 2'den küçük olması

mükemmel uyum olduğunu gösterir. Diğer taraftan hesaplanan değer 2 ile 5 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığından söz edilir (Çapık, 2014). Bu çalışma da hesaplanan X^2/sd değerinin 2'nin altında olması mükemmel uyum olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerinin ,045 olması da mükemmel uyuma diğer bir gösterge olarak kabul edilebilir. Zira, RMSEA değeri 0 ile 1 arasında değer alır ve hesaplanan değer ,05'in altında ise modelin mükemmel uyuma sahip olduğu, 0,05 ile 0,08'in altında değer alırsa modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu ifade edilmektedir (Arbuckle, 1995-2008; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Yapılan çalışmada, artırmalı uyum indeksi (IFI) değeri ,981; normlandırılmamış uyum indeksi TLI (NNFI) değeri ,971; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri ,981; genel uyum indeksi (GFI) değeri ,980 ve son olarak düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) değeri ,960 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu indekslerin ,95 ile 1 aralığında olması sınanan modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Arbuckle, 1995-2008; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2012). Modelin parametrelere ilişkin standardize edilmiş değerleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Sınanan Modelin Standardize Edilmiş Değerlerin Gösterimi

3.3. Benzeşme Geçerliğine Yönelik Sonuçlar

Yapılan analizlerin dışında, yapısal geçerliliği belirlemek için benzeşme ve ayrışma geçerliği de hesaplandığı bilinmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek tek faktörden oluştuğu için sadece benzeşme (Yakınsak) geçerliği hesaplanmıştır. Benzeşme geçerliğini görebilmek için açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri ile birleşik güvenilirlik değeri (CR) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin AVE değeri ,50; CR değeri ise 0,705 olarak saptanmıştır. Bu değerler ölçeğin benzeşme geçerliğinin olduğunu göstermektedir. Psaila ve Roland (2007), AVE değerinin ,40'ın üstünde olması ve CR değerinin de ,70'in üzerinde olması benzeşme geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun empati ölçeği geliştirmektedir. Bu kapsamda, 7 madden oluşan 4'lü likert tipinde tek faktörlü yapıya sahip bir ölçek elde edilmiştir. Dökmen (1988) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeğini", 8.sınıf seviyesine uyarlayan Gökler (2009) ile

Davis'in (1980) geliştirdiği ve Yontar'ın (2013) Türkçe uyarlamasını yaptığı ölçekler de benzer faktör yapısına sahiptir. Ölçek geliştirme sürecinde belirtildiği üzere Yontar'ın (2013) uyarlama çalışmasından 3 madde alınmıştı zira bunlardan 2 tanesinin çalışmadığını belirtmekte fayda olacaktır. Ayrıca Gökler'in (2009) uyarlama çalışmasında 14 maddenin açıkladıkları varyansın %30 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise %44 varyans değeri bulunmuştur. Diğer tek faktöre sahip ölçek çalışmalarında (Gürtunca, 2013; Yontar, 2013, Yüksel, 2003) varyansa ilişkin bir veriye rastlanmaması dolayısıyla varyans değerlerinin sadece Gökler'in (2009) çalışmasıyla benzer olmadığı söylenebilir.

Ölçek toplam 7 madden oluşmaktadır. Yontar (2013) ise 8 madde elde etmiştir. Bu yönüyle madde sayıları görece paralellik göstermektedir. Literatürde rastlanan ölçeklerin yapısına ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 2 ve Tablo 3'te de görüleceği üzere, diğer ölçeklerdeki madde sayıları 13 ile 40 arasında değişmektedir. Çalışma, madde sayıları bakımından bunlardan ayrılmaktadır. Ayrıca bu çalışma ile benzer derecelendirme tipini kullanan araştırmaların olduğunu söylemek de mümkündür (Altun, Değerli, Çikrikçi ve Kınık, 2018; Bora ve Baysan, 2009, Kaya ve Siyez, 2010, Yontar, 2013). Bunlara ek olarak, ilgili literatürde geçerli ve güvenilir toplam 12 ölçeğe rastlanmasına karşın bunlardan 4'ünün ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu ve bunların 2 tanesinin Türkçe uyarlama olduğu söylenebilir. Bu açıdan ulusal düzeyde ortaokul öğrencilerine dönük empati ölçeği geliştirme çalışmalarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada; Cronbach's alpha değeri 0.79 hesaplanan, model uyumu mükemmel değer ölçütlerine sahip geçerli ve güvenilir 7 maddelik empati ölçeği oluşturulmuştur. Ölçek 4'lü likert tipinde olup ölçekteki maddeler "Bana hiç uygun değil=1, Bana biraz uygun=2, Bana oldukça uygun=3, Bana tamamen uygun=4" olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7'dir. Ayrıca ölçekte ters madde yer almamış olup öğrencilerin empati becerileri ile puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle ölçekten alınacak düşük puan öğrencinin empati becerisinin düşük, yüksek puan ise empati becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Böylece bu ölçeğin ortaokul seviyesine uygun başta değişkenler arası ilişkileri tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmak üzere ekonomik ve işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

Altun, Z. D., Değerli, F. İ., Çikrikçi, N. & Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için empati bölümü ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 153-168.

- Arbuckle, J.L. (1995–2008). *Amos 17.0 user's guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N. & Baron-Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1509-1521.
- Baron-Cohen S, & Wheelwright S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *J Autism Dev Disord*, 34, 163-175.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition* 14, 698–718.
- Bora, E. & Baysan L. (2009). Empati ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), 39-47.
- Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates. *The Journal of Psychology*, 123(4), 329-337.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 23. Baskı. Ankara: Pegem
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem
- Chlopan, B.E., McChain, M. L., Carbonell, J.L. & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635-653.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 17(3),196 - 205.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davis, M. H. (1980). A multi dimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. (5 edition). Australia: Routledge.
- Demircioğlu, H. İ. & Tokdemir, A. M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

- Dinç Altun, Z., Değerli, F. İ., Çıkrıkçı, N. & Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için empati bölümü ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 153-168.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (ss.256-284.). Ankara: Pegem.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. (61. Basım). İstanbul: Remzi.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elbir, B. & Balcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3 Edition). London: Sage.
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Aile ve Toplum*, 11(5), 77-86.
- Gündüz, M., Başpınar, Z. & Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin içerik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 705-718.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, H. Ş., Tok, E.S.S. & Güney, E. (2019). Çocuklar için bilişsel, duygusal ve bedensel empati ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20, 55-64.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (p. 47-80). Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(3), 119-142.

- Kabapınar, Y. (2007). Ötekinin penceresinden duruma bakmanın aracı ve bir öğretim yöntemi olarak empati. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırıcı bir yaklaşım içinde* (135-146. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kaya, B. & Çolakoğlu, Ö.M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarlama çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Edition). New York/London: The Guilford Press.
- Koçak, C. & Önen, A.S. (2013). Öğretmen adayları için empatik yönelimler ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 947-964.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.
- Psaila, G. & Roland, W. (2007, September). E-commerce and web technologies: 8th International Conference, EC-Web 2007, Regensburg, Germany, September 3-7, Proceedings, 4655, Springer, 2007.
- Raine, A. & Chen FR. (2018). The cognitive, affective, and somatic empathy scales (CASES) for children. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 47, 24-37.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York/London: Taylor and Francis Group.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu çocuk yetiştirmek. Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi* (U. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Sözer, M.A. & Arslanhan, Ş. (2019). Empatik eğilim ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*. Ankara, Türkiye.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6 Edition). New York: Pearson.
- Topçu, Ç., Erdur Baker, Ö. & Çapa Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 174-182.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L. & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. (4. Edition). New York: Springer.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" casual thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74-84.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Araştırma Makalesi/Research Article

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi¹

Investigating Creative and Reflective Thinking Trends of Class Teacher Candidates

Barış Bilge ÇELİK² Yurdal DİKMENLİ³

Geliş/Received: 16.04.2020

Kabul/Accepted: 04.04.2021

Öz

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, mezun olunan lise türü, okuma alışkanlığı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesinde 3.ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya 270 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimi ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, normallik testleri sonucunda değişkenlere göre Mann-Whitney U testi, T-testi, Kruskal Wallis testi, One Way Anova testi ve ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünmenin sınıf düzeyine göre; yansıtıcı düşünmenin cinsiyet ve okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversite, mezun olunan lise türü ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler her iki düşünme türü için anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir, Ayrıca araştırmada yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, üst düzey düşünme türleri, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme

Abstract

This research was carried out to examine the creative and reflective thinking disposition levels of elementary teacher candidates. Under this purpose, Trend levels were investigated according to gender, class level, university, high school type graduated, reading habit and parental education. The research was carried out in the survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 270 pre-service teachers who studied at Kırşehir Ahi Evran University and Trabzon University in the 2017-2018 academic year. Data Personal Information Form, Reflective Thinking Tendency and Marmara Creative Thinking Tendency scales were used. Depending on the variables, as a result of standard

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² **Corresponding Author/Sorumlu Yazar.** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. E-posta:barisbilgecelik@gmail.com

³ Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta:dikmenliy@hotmail.com

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Çelik, B.B. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 66-77

deviation, arithmetic mean and normality tests in data analysis; Mann-Whitney U test, T-test, Kruskal Wallis test, One Way Anova test were used. Pearson correlation was used to determine the relationship. As a result of the data obtained, it was concluded that the pre-service teachers' creative and reflective thinking disposition levels are high. It has been determined that reflective thinking shows a significant difference in gender and reading habits according to the class level of creative thinking. Besides, a moderate positive relationship was found between creative thinking and reflective thinking.

Keywords: Pre-service teacher candidates, high-level thinking types, reflective thinking, creative thinking

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi birikiminin giderek artması, istenilen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken doğru bilginin ayırt edilmesini ise zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bilginin nasıl ayırt edilebileceği çağdaş eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2016)'na göre çağdaş eğitim, bilgiyi doğrudan kullanan ve kabul eden değil; araştıran, sorgulayan, eleştiren, yeni fikirler sunabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef kapsamında, öğretim faaliyetleri içerisinde üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirmeye önem verilmiştir. Dewey (1957), insanların düşünme yeteneği ile doğduğunu ve bunu geliştirmeye çalıştığını belirtmektedir. Çünkü düşünen birey kedisini sorgulamaya, anlamlandırmaya başlayacak ve gelecekte de varlığını sürdürebilecektir.

Düşünme, bireyi geliştiren yaratıcılığını artıran eleştirel bakmasını ve yeni fikirler üretmesini sağlayan zihinsel bir faaliyettir. Bu zihinsel faaliyet sürecinde elde edilen ürün ise düşünce olarak ifade edilmektedir (Dombaycı, vd., 2007). Yaratıcılık ise problem karşısında bireyin çözüm olarak özgün ve yeni ürün koymasını (Torrance, 1965). Yaratıcı düşünme, problemlerin çözümüne karşın istekli olma ve sadece ürün değil aynı zamanda düşünce geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Gülyüz (2001) yaratıcılığı, bireylerin öğrendiklerini ilişkilendirerek problemleri çözebilmek için yeni ve özgün düşünce veya ürün ortaya çıkarabilmesi şeklinde ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme, bilinenlerden özgün ve yeni şeylerin ortaya çıkmasını (Demirkaya, 2015) ve geçmişte ilişki kurulmayan düşüncelerin ilişkilendirilmesini sağlayan düşünmedir (Emir vd., 2004). Yaratıcı düşünebilen birey; esnek ve bağımsız olabilme, ilişki kurabilme ve araştırabilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu özelliklerle bireyler yeni ürünler veya düşünceler ortaya koyabilir. Ortaya çıkan düşünce ile birey hedef koyar ve bunu gerçekleştirmeye çalışır.

“Bireyin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bilgilerin temelini ve doğruluğunu ayrıntılı bir şekilde düşünmesi” ise yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmektedir (Dewey, 1957: 2-6). Norton (1994) çalışmasında günlük tutma etkinliklerinden yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyi, bireylerin deneyimlerini sorgulama ve bu deneyimleri yeniden değerlendirme olarak ifade etmektedir. Schön (1983: 61) ise yansıtıcı düşünmeyi, “birey yaşantısı sonucunda elde ettiği tecrübe ve deneyimleri eleştirerek benzer veya farklı durumlarda tekrar değerlendirerek bu durumları farklı anlamda düşünme süreci” olarak tanımlamaktadır. Uygun & Çetin (2014) tarafından yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme esnasında veya sonrasında öğrendiklerinden hareketle yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için kendisini değerlendirmesi şeklinde ifade edilmektedir. Yani yansıtıcı düşünme, süreç içerisinde deneyimlerden ders çıkararak bireyin öğrendiklerini ve kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı ve yansıtıcı düşünme kavramlarının tamamen birbirinden farklı olmadığı görülmektedir. Yaratıcı düşünebilen bir birey, yansıtıcı düşünme becerisini kazanmada daha rahat edebilir. Çünkü bu iki kavram araştırma, sorgulama, farklı ve eleştirel bakabilme açısından birbirini tamamlayan, destekleyen ve gelişmesini etkileyen kavramlardır.

Yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler problem çözme becerisine sahip olduğu tanımlardan hareketle söylenebilir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde problem çözebilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bilgi çağını yakalamış bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda programlar hazırlanmakta ve öğrencilerin bu anlayışa uygun olarak eğitilmesi amaçlanmaktadır. Bireyleri istenilen yönde yetiştirmek ancak iyi yetişmiş ve nitelikli öğretmenlerle olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin çağa ayak uydurmaları ve bilgilerini yenilemeleri gerekmektedir. Günümüz öğretmenleri sınıf ortamında bireylerin kendilerini ifade edebileceği, aktif olabileceği, düşünebileceği etkinlikler düzenlemelidir. Bu durumu ancak bu anlayışa sahip öğrenci merkezli faaliyetler yapan öğretmenler sağlayabilecektir. Yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen öğretmen; özgür sınıf ortamı oluşturabilme, derslere ve öğrenci özelliklerine göre etkinlikler düzenleyebilme ve bu süreç içerisinde oluşan olumlu olumsuz her türlü durumları değerlendirebilme fırsatı bulabilecektir.

Öğretmenlerin istenilen faaliyetleri gerçekleştirmesinin bir yolu da yansıtıcı sınıf ortamı oluşturmaktır. Karadağ (2010), sınıf ortamında yansıtma etkinliklerinin, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe paylaşabileceği ve tartışabileceği şeklinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilere düşünerek karar aldırma ve yapılanları sorgulama duygusunu kazandırma açısından bu tarz etkinliklerin yapılması önemlidir. Schön (1983: 61-62), “bireylerin tecrübe ve deneyimleri sonucunda kazanmış olduğu davranışlarını yansıtma sayesinde düzeltebileceklerini ve yanlış öğrenmeye sebep olan bilgilerini yapılandırabileceklerini” söylemektedir. Yapılandırılan bilginin öğrenci açısından yeni olması yapılandırmacı yaklaşımın önemini göstermektedir. Türkiye’de 2005 yılında geçilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi aktif kılan, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme etkinliklerini kapsayan bir yaklaşımdır (Karadağ vd., 2008).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında çağdaş eğitim sistemi içerisinde yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen yani üst düzey düşünme eğilimi gösteren ve bunu uygulayan öğretmenlerin önemli görüldüğü ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin bu yönde eksikliğinin olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Erdem & Adıgüzel, 2019; Dilekli & Orakçı, 2019; Polat, 2017). Bu eksikliğin tespit edilip giderilmesi öğretmenlik eğitimi süresinde olması daha önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü üniversitelerde gerekli düzenlemeler yapılarak mesleğe başlamadan eksiklikler önlenmelidir. Bu yüzden öğretmen adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır.

İlgili kaynak taraması yapıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin birlikte ele alındığı çalışmalar görülse de (Erol vd., 2019; Koca, 2017) ağırlıklı olarak ayrı ayrı incelendiği görülmektedir (Aras vd., 2019; Ulusoy Yılmaz & Yıldız, 2019; Saygılı & Teheldere, 2014; Gedik vd., 2014; Aydın & Çelik, 2013; Baki vd., 2012; Kaf Hasırcı & Sadık, 2011; Birişçi & Karal, 2011).

Bu araştırma ise sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyet, sınıf

düzeyi, üniversite, mezun olunan lise türü, okuma alışkanlığı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma alan yazında yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin birlikte çalışıldığı çalışmaların yetersiz olduğunun görülmesi üzerine ilerideki çalışmalara ışık tutması nedeniyle önemli görülmektedir. Ayrıca özellikle yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin yaratıcı düşünmeye etkisinin araştırılması eğilimi görülmüştür. Alan yazındaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin araştırılmasına yönelik çalışma eksikliğini giderilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yapılmıştır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yapılan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

2.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 270 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada amaçsal örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tercih edilmiştir. Çalışma grubuna, 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 270 sınıf öğretmeni adayı dâhil edilmiştir. Maksimum örneklem; Evrende, incelenen problemle ilgili olarak, kendi içinde benzeşik veya farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılmasına imkân sağlayan örneklemdir. (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	208	77
	Erkek	62	23
Sınıf Düzeyi	3.sınıf	140	51,9
	4.sınıf	130	48,1
Mezun Olunan Okul Türü	Fen	3	1,1
	Anadolu	164	60,7
	Sosyal Bilimler	5	1,9
	Meslek	17	6,3
	Diğer	81	30
Kitap Okuma Alışkanlığı	Yılda Hiç	13	4,8
	Yılda 1-5	138	51,1
	Yılda 6-11	66	24,4
	Yılda 12 ve üstü	53	19,6

Anne-Baba Eğitim Durumu	İlkokul	135	50,0
	Lise	91	33,7
	Üniversite	44	16,3
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran	168	62,2
	Trabzon	102	37,8
Toplam		270	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmadaki katılımcı özelliklerinin %77'sinin kadın, %23'ünün erkek olduğu; %51,9'unun 3.sınıf , %48,1'inin 4.sınıf olduğu; öğretmen adaylarının %60,7'sinin Anadolu lisesi, %30'unun diğer liselerden, %6,3'ünün meslek lisesi, %1,9'unun sosyal bilimler lisesi ve % 1,1'i fen lisesinden mezun olduğu; % 51,1'inin yılda 1-5, %24,4'ünün yılda 6-11, %19,6'sının yılda 12 ve üstü, % 4,8'inin yılda hiç okuma alışkanlığına sahip olduğu; anne-baba eğitimi durumunun %50 ilkokul, %33,7 lise, %16,7 üniversite mezunu olduğu; %62,2'sinin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve % 37,8'inin ise Trabzon Üniversitesi'nde öğrenimine devam etmekte olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında; demografik bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan *Kişisel Bilgi Formu*, sınıf öğretmenleri adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemek için Çetin ve Özgenel (2017) tarafından geliştirilen *Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği* (MYDEO) ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek için ise Semerci (2007) tarafından geliştirilen *Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği* (YANDE) kullanılmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, okuma alışkanlığı, anne-baba eğitim düzeyi ve öğrenim görülen üniversiteyi belirlemek amacıyla hazırlanan bilgileri içermektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilim ölçeği 20 olumsuz ve 15 olumlu madde olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. "Tamamen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,91'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise 0,95'tir.

Yaratıcı düşünme eğilim ölçeği 25 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. "Her Zaman", "Genellikle", "Ara Sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,87'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistics 25 programı kullanılmıştır. Veri analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, normallik testleri sonucunda normal dağılım gösteren değişkenlere göre T-testi ile One Way Anova testi normal dağılım göstermeyen değişkenlere göre Mann-Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi kullanılmış. Ayrıca yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeyi ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, mezun olunan lise türü, okuma alışkanlığı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre bulguları ve yorumları yer almaktadır.

3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme düzeyini belirlemek için bir ölçüt tablosu oluşturulmuş ve buna göre yorumlanmıştır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeyleri

	Ortalama	Std. Sapma	Min (1,00)	Max (5,00)	Düşük (1-2,32)	Orta (2,33-3,66)	Yüksek (3,67-5)
Yaratıcı düşünme düzeyi	3,84	,45	1,40	4,84			
Yansıtıcı düşünme düzeyi	4,23	,55	2,03	5,00			

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} > 3,67$). Yaratıcı düşünme düzeyi aritmetik ortalama puanı; 3,84 yansıtıcı düşünme düzeyi aritmetik ortalama puanı; 4,23 olarak hesaplanmış ve bu puanlara göre sınıf öğretmeni adaylarının her iki düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.2. Sınıf öğretmeni adayların yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyete ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem kadın hem de erkek öğrencilerin p değerleri .05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak cinsiyete göre yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız T -testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Df	t	P
Kadın	208	3,83	,46	268	,633	,527
Erkek	62	3,87	,42			

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($t_{268}=,633$, $p>.05$). Kadın öğrencilerin aritmetik ortalaması; 3,83 erkek öğrencilerin ise; 3,87 olarak hesaplanmış ve puanlara göre kadın ve erkek öğrencilerin birbirine yakın yaratıcı düşünme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem kadın hem de erkek öğrencilerin p değerleri .05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak cinsiyete göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	208	145,94	30355,00	30355,00	,000
Erkek	62	100,48	6230,00		

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($U=30355,00$, $p<.05$).

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin sıra ortalamasının kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=145,94$). İki grup arasındaki puan farkı anlamlı farklılık yaratmıştır ($p<.05$). Bulgulara göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem 3. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinin p değerleri .05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak sınıf düzeyine göre yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek parametrik testlerden bağımsız T- testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonucu

Sınıf	N	\bar{X}	S	Df	t	P
3.sınıf	140	3.77	,45	268	2,64	,009
4.sınıf	130	3.91	,44			

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($t_{268}=264$, $p<.05$).

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri sınıf düzeyine göre aritmetik ortalaması 4. sınıfların daha yüksek olduğu belirlenip ($\bar{X}=3,91$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<.05$). 4.sınıf öğrencilerinin daha yaratıcı düşünme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem 3.sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinin p değerleri .05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak sınıf düzeyine göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre U Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
3.sınıf	140	130,14	18220,00	8350,00	,242
4.sınıf	130	141,27	18365,00		

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($U=8350,00$, $p>.05$). Alınan ortalama puanlar sınıf düzeyine göre değişime yol açmamaktadır. Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının birbirlerine yakın eğilim gösterdiği söylenebilir.

3.4. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin üniversiteye ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin üniversiteye göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi hem de Trabzon Üniversitesi öğrencilerinin p değerleri .05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak üniversiteye göre yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek parametrik testlerden bağımsız T-testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Üniversiteye Göre T-Testi Sonucu

Üniversite	N	\bar{X}	S	df	t	P
Kırşehir Ahi Evran	168	3.84	,46	268	,051	,959
Trabzon	102	3.84	,43			

Tablo 7’ye göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($t_{268}=,051$, $p>.05$). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik ortalama puanı 3,84 olarak hesaplanmıştır. Her iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin üniversiteye göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre hem Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi hem de Trabzon Üniversitesi öğrencilerinin p değerleri .05’ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak üniversiteye göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Üniversiteye Göre U Testi Sonucu

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kırşehir Ahi Evran	168	132,41	22244,50	8048,50	,403
Trabzon	102	140,59	14340,50		

Tablo 8’e göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($U=8048,50$, $p>.05$). Her iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

3.5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin mezun olunan lise türüne ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde öğrenci sayılarının 30’un üstünde olanlara için Kolmogorov-Smirnova testi, 30’un altında olanlar için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre bütün lise türlerinde öğretmen adaylarının p değerleri .05’ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak mezun olunan lise türüne göre yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden One Way Anova testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 9.1 ve 9.2’ de verilmiştir.

Tablo 9.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S
Fen	3	4,05	,08
Anadolu	164	3,83	,48
Sosyal Bilimler	5	3,66	,34
Meslek	17	3,85	,38
Diğer	81	3,86	,42

Tablo 9.1'e göre en yüksek aritmetik ortalama puanına fen lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,05$).

Tablo 9.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	,367	4	,092	,454	,770	-
Gruplar içi	53,669	265	,203			
Toplam	54,036	269				

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir [$F_{(4-265)}=.454$; $p>.05$]. Mezun olunan lise türü yaratıcı düşünmenin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde öğrenci sayılarının 30'un üstünde olanlara için Kolmogorov-Smirnova testi, 30'un altında olanlar için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre Anadolu ve diğer lise türlerindeki öğretmen adaylarının p değerleri .05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak mezun olunan lise türüne göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Lise	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Fen	3	112,33	4	5,345	,254
Anadolu	164	141,57			
Sosyal Bilimler	5	144,00			
Meslek	17	98,62			
Diğer	81	131,29			

Tablo 10'a göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2_{(4)}=5,345$ $p>.05$]. Yansıtıcı düşünme eğiliminin mezun olunan lise türünden etkilenmediği söylenebilir.

3. 6. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin okuma alışkanlığına ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri düzeylerinin okuma alışkanlığına göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde öğrenci sayılarının 30'un üstünde olanlara için Kolmogorov-Smirnova testi, 30'un altında olanlar için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre bütün okuma alışkanlıklarında öğretmen adaylarının p değerleri .05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak okuma alışkanlığına göre yaratıcı düşünme

eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden One Way Anova testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 11.1 ve 11.2’ de verilmiştir.

Tablo 11.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Okuma Alışkanlığına Göre Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S
Yılda Hiç	13	3,58	,41
Yılda 1-5	138	3,83	,39
Yılda 6-11	66	3,87	,44
Yılda 12 ve üstü	53	3,88	,59

Tablo 11.1’e göre en yüksek aritmetik ortalama puanına yılda 12 ve üstü okuma alışkanlığına sahip olan sınıf öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,88$).

Tablo 11.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Okuma Alışkanlığına Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1,016	3	,339	1,698	,168	-
Gruplar içi	53,021	266	,199			
Toplam	54,036	269				

Tablo 11.2’ ye göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir [$F_{(3-266)}= 1,698$; $p>.05$]. Okuma alışkanlığı değişkeninin yaratıcı düşünme için etkili olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri düzeylerinin okuma alışkanlığına göre durumunu test etmek için yapılan normallik testinde öğrenci sayılarının 30’un üstünde olanlara için Kolmogorov-Smirnova testi, 30’un altında olanlar için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre yılda hiç okuma alışkanlığı dışında diğer okuma alışkanlıklarında öğretmen adaylarının p değerleri .05’ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak okuma alışkanlığına göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Okuma Alışkanlıklarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Okuma alışkanlığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Yılda hiç	13	68,19	3	12,521	,006	1-2
Yılda 1-5	138	133,54				1-3
Yılda 6-11	66	151,40				1-4
Yılda 12 ve üstü	53	137,32				

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}=12.521$; $p<.05$].

Bu bulgular doğrultusunda sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamaya sahip okuma alışkanlığı “yılda 6-11” olduğu belirlenmiştir (151,40). Anlamlı farklılaşma, yılda hiç- yılda 1-5 arasında yılda 1-5 lehine; yılda hiç- yılda 12 ve üstü arasında yılda 12 ve üstü lehine; yılda hiç- yılda 6-11 arasında yılda 6-11 lehine olduğu tespit edilmiştir. Okuma oranı ile yansıtıcı düşünme düzeyinin paralellik gösterdiği yani okuma oranı arttıkça yansıtıcı düşünme eğiliminin arttığı söylenebilir.

3. 7. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruptaki öğrenci sayıları 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre ilkökul ve üniversite grubundaki öğrencilerin p değerleri .05’ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak anne-baba eğitim durumuna göre yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne-baba eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
İlkokul	135	138,69	2	,480	,787
Lise	91	131,52			
Üniversite	44	133,95			

Tablo 13’e göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir [$X^2 (2) = ,480; p > .05$]. Yaratıcı düşünme anne-baba eğitiminden bağımsız olarak geliştiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre test etmek için yapılan normallik testinde tüm gruptaki öğrenci sayıları 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi yapılmıştır. Test sonucuna göre ilkökul ve lise grubundaki öğrencilerin p değerleri .05’ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak anne-baba eğitim durumuna göre yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne-baba eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
İlkokul	135	139,04	2	,932	,627
Lise	91	134,82			
Üniversite	44	126,03			

Tablo 14'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2_{(2)} = ,932$; $p > .05$]. Yansıtıcı düşünme düzeyi anne-baba eğitimden bağımsız olarak geliştiği söylenebilir.

3. 8. Yaratıcı ile yansıtıcı düşünme arasındaki korelasyona ilişkin bulgular

Yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için "Pearson korelasyonu" kullanılmıştır.

Tablo 15. Yaratıcı Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme Arasındaki İlişki

Yaratıcı	Yaratıcı	Yansıtıcı
	1	,390**
p		,000
Yansıtıcı		
N	270	270

Tablo 15 incelendiğinde yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,390$, $p < .01$). Bu duruma göre yaratıcı düşünme yansıtıcı düşünmeyi %15 oranında etkilediği söylenebilir ($r^2 = 0,15$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimler düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarına paralellik göstermektedir (Alkan & Gözel, 2013; Aras vd., 2019; İşleyen & Küçük, 2013; Duban & Yelken, 2010; Güney, 2008; Kandemir, 2015; Tok, 2008). Araştırmada bu sonucun çıkmasında eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen eğitimin yaratıcı, yansıtıcı gibi üst düzey düşünme türlerinin gelişimine fırsat tanımalarının etkili olduğu söylenebilir. Örneğin; Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersinde öğretmen adaylarının özgün, konuya uygun materyal tasarlama çalışmaları; Matematik, Fen Bilimleri, ilköğretim düzeyinde Hayat Bilgisi gibi öğretim derslerinde ders planı hazırlama çalışmaları üst düzey düşünmeye teşvik etmektedir. Staj uygulamasının gerek teori gerek uygulama kısmında özellikle ders anlatımı planlanırken yaratıcı; dersin anlatımında öğretmenin kendisinin ne kadar yeterli olduğunu değerlendirmede yansıtıcı düşünmeden faydalanması elde edilen sonuçta sebep olarak gösterilebilir. Benzer örneklem üzerinde yapılan bazı çalışmalarda ise bu sonuç ile paralellik görülmemektedir (Ulusoy Yılmaz & Yıldız, 2019; Polat, 2017; Gedik vd., 2014; Baki vd., 2012; Şahan & Kalkay, 2011). Araştırmalardaki öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, öğrenim gördükleri üniversitelerin uygulamadaki farklılıklar yaratıcı ve yansıtıcı düşünme düzeyinin düşük çıkmasında etkisinin olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, Babalis vd. (2012), Öztekin (2013), Ulusoy Yılmaz & Yıldız (2019), Emir vd. (2007) desteklerken Gök & Erdoğan (2011), Piaw (2014) ve Yaman & Yalçın (2005)'in yapmış olduğu çalışmalar

desteklememektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında çalışmalardaki örneklem özelliklerinin farklı olması bir neden olarak söylenebilir. Düşünme türlerinin gelişimi cinsiyet özelliklerinden çok kişisel bilgi, birikim ve ilginin etkili olduğu düşünülmeye bu sonucun önemli sebebi olarak gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi düzeyinin sınıf düzeyine göre değiştiği ve 4. sınıflar lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu benzer örneklem üzerinde yapılmış çalışmaların sonucuyla paralellik göstermektedir (Güngör, 2007; Türkmen 2014). Sınıf düzeyinde anlamlı farklılığın olmasının sebebi 4.sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına hazırlanma sürecinde olması sebebiyle konuya ilişkin farkındalığının daha fazla olmasını sağlaması ve sınav hazırlık esnasında gerek test kitapları gerekse edebi kitaplarla ilişkisinin 3. sınıflara göre daha fazla olması söylenebilir. Çünkü 4. sınıfların sınav döneminde olması kendileri için etkili ders çalışma yollarını arama, öğrendiklerini uygulama, hatalarına ve eksikliklerine göre çalışmalarını düzenleme yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Öztekin, 2013; Toyran, 2015). Yapılan araştırmalardaki örneklem içerisindeki sınıf düzeyleri arasında bilgi birikiminin ve farkındalığın benzer veya yakın olması böyle bir sonuca ulaşılmasına neden olmuş olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi düzeyi, adayların mezun olduğu lise türüne göre değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gürgeç & Bilen (2005), Topoğlu (2015) yapmış olduğu araştırmalarda sonucu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünmenin mezun olunan lise türüne göre değişmemesi liselerde verilen eğitimin her ne kadar birbirlerinden farklı olduğu bilinse de asıl hedeflerinin üniversite kazandırmaya doğru eğilim göstermesi öğrencilerin düşünce yapılarını geliştirmekten çok bilgi hazineleri geliştirerek sınavı kazandırma çabası içerisinde olmaları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi düzeyi okuma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okuma alışkanlığı artığında yaratıcı düşünme düzeyi artsa da bu çalışma için istatistiksel olarak anlamlı değişime yol açmamıştır. Bu duruma araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak orta düzeyde kitap okumaları sebep olarak gösterilebilir. Bu sonucu Gülel (2006) desteklerken Polat (2017)'in çalışması desteklememektedir. Desteklemeyen bulguların sebebi olarak okuma ile yaratıcı düşünme arasında olumlu yönde ilişki olması söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi düzeyinin anne-baba eğitim durumu göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu bazı çalışmalar desteklemektedir (Karaçelik, 2009; Konak, 2008). Düşünce sisteminin başlangıçta gelişiminde ailenin rolünün büyük olduğu bilinmektedir. Bu konuda Atay (2009) tarafından yapılan çalışmada bireylerin çocukluk döneminde zengin öğrenme ortamları ile karşılaşmasının öğrenmeyi etkilediği belirlenmiştir. Ailenin eğitim seviyesinin yükselmesi çocuk açısından öğrenme ortamının zenginleşmesi sağladığı belirtilmektedir. Ancak yetişkinliğe doğru bireyin kendi öğrenmeleri, çalışmaları ve deneyimleri ailesinden farklı, bağımsız düşünmesine neden olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşma kadın öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç benzer örneklemle yapılmış diğer çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Afshar & Farahani, 2015; Atalay & Karahan,

2016; Dilekli & Orakcı, 2019; Keskinçilic Yumuşak, 2015; Zembat vd., 2019). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun olduğu inancı ve bu doğrultuda kadınların mesleklerine ilişkin öz yeterliliklerin yüksek olması (Aydın vd., 2014) ve maruz kaldığı problemlere çözüm bulmada başarılı olması neden olarak gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, Alkan & Gözel (2013), Aşkın Tekkol & Bozdemir (2018) ve Aydın & Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmalar desteklerken; Koca (2017), Şahin (2011) ve Zembat vd. (2019)’in çalışmaları desteklememektedir. Sınıf düzeyinde yansıtıcı düşünmeye ait bilgi birikimin ve farkındalığın benzer olması bu bulgunun nedeni olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyi mezun olduğu okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu öğretmen adaylarına yapılan diğer çalışmalar desteklemektedir (Gedik vd., 2014). Liselerde verilen eğitimin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye destekleyen yönde olmaması farklılığın olmamasına neden olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyi okuma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılaşma, yılda hiç- yılda 1-5 arasında yılda 1-5 lehine; yılda hiç- yılda 12 ve üstü arasında yılda 12 ve üstü lehine; yılda hiç- yılda 6-11 arasında yılda 6-11 lehine olduğu yani okuma alışkanlığı fazla olan öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma ile düşünmenin gelişmesi arasında ilişkinin olduğu bilinmekle birlikte (Kırmızı vd., 2014) bireylerin düşünce üretimini sağlaması ve gerçekleştirmesi okumanın bir ürünüdür. Okudukça yani öğrendikçe fikirler ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Bireylerin bu fikirleri kendi süzgeçlerinden geçirerek ayrıntılı bir biçimde düşünmesi (Dewey, 1957) ve sorgulama, eleştirme yoluyla tekrar düşünerek benzer veya farklı durumlarda bu fikirleri uygulamaya dökmesi yansıtıcı düşünme olarak tanımlanması (Norton, 1994) bu farklılığın çıkmasını açıklayabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyi anne-baba eğitim durumu faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu öğretmen adayları üzerine yapılmış çalışmayla benzerlik göstermektedir (Aras vd., 2019). Bireylerin düşünme yapısının gelişmesinde kendilerinin daha önemli bir faktör olması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada seçilen üniversitelerin birbirlerine yakın eğitim öğretim faaliyetleri göstermesi söylenebilir. Uyguladıkları eğitimin üst düzey düşünme açısından farklılık yaratacak şekilde olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir düşünme gelişirken diğer türlerden bağımsız değil etkileyerek ve etkilenecek şekilde ortaya çıkması bu sonucun doğal nedeni olarak gösterilebilir. Bu sonucu farklı düşünme türlerinin birlikte çalışıldığı araştırmalar desteklemektedir (Aşkın Tekkol & Bozdemir, 2018; Erol vd., 2019; Koca, 2017; Yıldız & Yılmaz, 2020).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir;

1. Yansıtıcı düşünmenin okuma alışkanlığına paralel olarak değişmesi sonucu ışığında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve öğretmen eğitimi süresi boyunca adayların araştırma yapabileceği etkinliklere, görevlere ağırlık verilmesi önerilebilir.
2. Yansıtıcı düşünmenin cinsiyete göre erkeklerin daha düşük puan alması sonucu kişisel özelliklere bağlanabilir. Erkek öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmesi, mesleklerine yönelik çalışmalara, seminerle, eğitimlere katılmaları önerilebilir.
3. Yaratıcı düşünme eğiliminin sınıf düzeyine göre değişmesi sonucuna göre öğretmen yetiştirme programlarında her sınıf düzeyinde üst düzey düşünmeyi geliştirebilecek etkinliklere yer verilebilir.
4. Yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Çünkü yaratıcı ve yansıtıcı düşünme süreç içerisinde gelişmektedir. Bu sayede düşünmeye bağlı eylemlerini de gözlemleme fırsatı sağlayacağı ön görülmektedir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Afshar, H.S. & Farahani, M. (2015). Reflective thinking and reflective teaching among Iranian efl teachers: do gender and teaching experience make a difference?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 615-620.
- Akhan, N.E., Gedik, H. & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities* 4(2), 113-130.
- Alkan, V. & Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *NWSA – Education Sciences*, 8(1), 1- 12.
- Aras, B., Şiringül, İ. & Park, F. (2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 119-130.
- Aşkın Tekkol, İ. & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1897-1907.
- Atalay, T.D. & Karahan, B.Ü. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *IJTE*, 1(2), 18-28.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aydın, M. & Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 169-181.
- Aydın Güç, F., Baki, A. & Özmen, Z. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 60-72.
- Aydın, R., Ömür, Y.E. & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.
- Babalıs, T., Xanthakou, Y., Kaila, M. & Stavrou, N. (2012). Research attitude and innovative-creative thinking: differences between undergraduate male and female students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (69), 1452-1461.
- Birişçi, S. & Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlanırken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.
- Çetin, M. & Özgenel, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerisi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s.400-431). (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl düşünürüz?* (Çev. Baha Arıkan, Sabri Akdeniz, Orhan Etker). İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları.
- Dilekli, Y. & Orakcı, Ş. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1519-1539.
- Dombaycı, A., Ülger, M., Özdemir, B., Arıboyun, Akbaba, T. & Güler, S. Y. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.7.8.sınıf) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Duban, N. & Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Emir, S., Erdoğan, T. & Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 73-87.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M. & Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.

- Erdem, A.R. & Adıgüzel, D.Ç. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Education Research*, 80, 25-38.
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgen, E.T. & Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-388.
- İşleyen, T. & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Kaf Hasırcı, Ö. & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kandemir, M.A. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 10(4), 253-275.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D., Fenli, A. & Susar Kırmızı, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.

- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Konak, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Norton, J. L. (1994). *Creative Thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers*, (online). <https://eric.ed.gov/?id=ED366579>, Erişim tarihi: 01.12.2017.
- Öztekin, E. (2013). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Piaw, C.Y. (2014). Relationship between thinking styles and ability to pay attention of malaysian male and female student teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 4839- 4843.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Saygılı, G. & Tehneldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 192-202.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 729-754.
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner- how professionals think in action, basic books*, [Online], <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49pdf>, Erişim tarihi: 01.12.2017
- Şahan, H. H. & Kalkay, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Sözel Bildiri, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtılmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 1-14.

- Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (ADÜ örneği). *International Journal of Social Science*, 35, 371-383.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: experiments in classroom creative*. EnglewoodCliffs, N. J.: PrenticeHall.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ulusoy Yılmaz, D. & Yıldız, Y. (2019). Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 516-560.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, K. & Çetin, T. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 50-72.
- Yaman, S. & Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim-online*, 4(1), 42-52.
- Yıldız, K. & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353.
- Zembat, R., Yılmaz, H. & İlçi Küsmüş, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.

Araştırma Makalesi/Research Article

Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitimine Yönelik Bilgi ve Görüşleri¹

Knowledge and Views of Social Studies Teachers, Who Participated and Who Did Not Participate in Nature Education, For Nature Education

Damla YILDIRIM ²

Geliş/Received: 14.09.2020

Kabul/Accepted: 07.04.2021

Öz

Bu araştırmanın amacı, doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik bilgi ve görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, temel nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubu olarak doğa eğitimine katılmış üç sosyal bilgiler öğretmeni ve doğa eğitimine katılmamış üç sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimi hakkında bilgi ve görüşlerinde benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, doğa eğitimine katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitiminin bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilen formal bir eğitim olduğunun farkında oldukları görüşüne ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Doğa, Doğa Eğitimi, Nitel Araştırma Yöntemi

Abstract

This study aimed to explore the knowledge and opinions of all social studies teachers who participated and did not participate in the nature education regarding nature education. For this purpose, basic qualitative research methods were used. As the study group, three social studies teachers who participated in the nature education and three social studies teachers who did not participate in the nature education were selected. The researcher collected the research data using a semi-structured interview form prepared by herself. The content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of this analysis, similarities were found in the knowledge and opinions of social studies teachers who participated and did not participate in the nature education. However, it was concluded that social studies teachers who participated in the nature education were aware that nature education is a form of formal education provided within the framework of a particular plan and program.

Keywords: Social Studies, Nature, Nature Education, Qualitative Research Method.

¹ **Corresponding Author/Sorumlu Yazar.** Bu araştırmanın verileri 2018 yılında toplanmıştır. Bu makale, 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan "Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitimine Yönelik Bilgi ve Görüşleri" başlıklı bildirisinin genişletilmiş hâlidir.

² Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: yildirimdamlamla@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Yıldırım, D. (2021). Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitimine Yönelik Bilgi ve Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 66-77

1. GİRİŞ

Doğa; canlı ve cansız unsurları içerisinde barındıran ve büyük bir renklilik ve çeşitlilik gösteren, insan etkisi haricinde oluşmuş, insan olmadan da var olabilen, kendi mekanizmalarına ve kanunlarına sahip olan açık bir sistemdir (Atasoy, 2005, s. 73). Bu sistem yaşanan zamandan, mekândan, toplumdaki, dini inançtan, etik normlardan ve estetik değerlerden etkilenen ve anlamlandıran açıklaması oldukça zor ve karmaşık bir kavramdır (Kahyaoğlu ve Yetişir, 2015, s. 160).

Doğa eğitimi ise en genel hâliyle doğanın bir bütün olarak anlamlandırılması ve doğanın sunduğu imkânları eğitimin malzemesi hâline getirmektir (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010; Erdoğan, 2011). Doğa eğitimi; doğanın dilini anlama, doğayla etkileşime geçebilme, doğayı sevmeye ve doğayı özümsemeye aşamalarını içerisinde barındıran bir eğitimidir (Meydan, 2015, s. 260). Bu eğitim yalnızca okul sınırları içerisinde yapılan formal bir eğitim değildir. Doğa eğitimi doğada gerçekleştirilen kendine göre belirli kuralları ve programı olan bir eğitimidir (Yardımcı, 2009, s. 7).

Doğa eğitimi, doğal çevrenin ilk elden gözlemler yoluyla anlaşılmasını ve değer kazanmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Stevenson, 2007, s. 140). Bu amaçları gerçekleştirebilmek için de hem okul içi hem de okul dışı programları bir arada kullanır ve farklı disiplinlerden beslenir (Ozener'den aktaran, Meydan, Bozyiğit ve Karakurt, 2012, s. 240).

Burgess ve Smith, (2011) araştırmalarında çocukların doğa algılarının çevrelerinde bulunan parklarla sınırlı olduğunu ortaya koymuşlardır (s. 37). Özellikle şehirleşmenin artması ve insanların kentlere doğru gerçekleştirdikleri göçlerin artmasıyla birlikte, insanlar doğadan kopmaya başlamışlardır. Bu durum çocukların da doğa algılarını etkilemiş ve çocukların doğayla aralarında bir bağ kurulmasını engellemiştir. Bu bağlamda, doğa eğitimi zayıflayan bu bağın tekrar güçlendirilmesinde önemli bir işlev görmektedir (Birinci, 2013, s. 19-20). Doğa eğitimi, alan gezileri kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin birinci elden kaynağa ulaşmalarına ve doğayı, bilgiyi keşfetmelerine olanak sağlar. Aynı zamanda öğrencilere keşfettikleri bilgileri içselleştirme imkânı sağlar (Erentay ve Erdoğan, 2012; Birinci, 2013). Öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırarak insanın doğadaki konumunu anlamalarına yardımcı olur (Devall, 1985, s. 8).

Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun (2010) ve Kahyaoğlu (2016), araştırmaları sonucunda doğa eğitiminin bireylere çevresel bilinç, farkındalık, tutum ve davranış kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, doğa eğitimi öğrencilere doğa ile ilgili bilgi, tutum, beceri ve davranış kazandırırken aynı zamanda yaşadıkları ve gelecekte yaşayacakları çevresel sorunlar konusunda da farkındalık kazanmalarını sağlar. Ayrıca bu sorunların çözümünde kişisel ve toplumsal ölçüde inisiyatif almalarına ve bu sorunların çözüm yolları geliştirmelerine imkân sağlar (Özdemir, Akfırat ve Adıgüzel, 2009; Birinci, 2013).

Doğa eğitiminin, eğitimde ve öğrenimde sağlamış olduğu faydaların fark edilmesiyle birlikte ülkemizde özellikle TÜBİTAK milli parklara yönelik çevre ve doğa eğitimi programları uygulamaya başlamıştır (Ozener'den aktaran, Erdoğan, 2011, s. 2224). Bu uygulamaların etkisiyle birlikte doğa eğitimi tek başına bir ders olmasa da ilköğretim programları içerisinde yer almıştır. Doğa, doğanın barındırdığı unsurlar ve bu unsurlar arasındaki etkileşim gibi konulara hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer verilmiş ve doğa eğitiminin amaçları öğretim programlarına yansımıştır (Birinci, 2013, s. 15-16).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında dersin amaçları içerisinde; “coğrafi özellikleri tanıma, insan ve çevre arasındaki etkileşimi açıklama, mekânı algılama becerilerini geliştirme,

çevre bilinci geliştirme, doğal kaynakları koruma, sürdürülebilir çevre anlayışına geliştirme, ülkesini ve dünyasını ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme” (MEB, 2018, s. 8) gibi amaçlara yer verilmiştir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için kullanılacak en uygun yöntem doğa eğitimi ve arazi çalışmalarıdır (Meydan, 2015, s. 266). Sosyal bilgiler özellikle disiplinlerarası yapısı nedeniyle doğa eğitiminin en etkili kullanılabileceği derslerden biridir. Bu nedenle, doğa eğitimi sosyal bilgilerde yalnızca coğrafya ağırlıklı konularda değil, sosyal bilgiler içerisindeki diğer konularda da rahatça kullanılacak bir teknik hâline gelmiştir (Meydan, 2015, 266).

Çetin, Önger ve Aydemir (2015), araştırmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğa hakkında temel düzeyde bilince sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlere bakıldığında ise; doğa konusunda bilgisiz ve ilgisiz oldukları (Altın ve Oruç, 2008), doğa eğitimi çalışmalarından kaçındıkları ve özellikle doğa eğitimi etkinliklerini değerlendirmede yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarından (Sarışan Tungaç ve Ünalı Coral, 2017) kaynaklı olarak doğa eğitimine derslerinde yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin doğa eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve doğa eğitiminin önemini konusunda farkındalığa sahip olmadıkları söylenebilir.

Literatür incelendiğinde doğa eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini alan bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle doğa eğitimine katılan ve doğa eğitimine katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, doğa eğitimine yönelik bilgi ve görüşlerini karşılaştırmak ve bilgi ve görüşlerini incelemek amaçlardır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla “*Doğa eğitimi alan ve doğa eğitimi almayan öğretmenlerin doğa eğitimine yönelik bilgi ve görüşleri nedir ve bu görüşlerde ne açıdan farklılıklar vardır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruna yönelik aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimi hakkındaki bilgileri nelerdir?
2. Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik kitap okuma, yayın takip etme ve belgesel izleme durumu nedir?
3. Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitiminin uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitiminin sosyal bilgiler öğretimdeki rolü hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimindeki ölçme ve değerlendirme hakkında görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2014, s. 100). Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 92).

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde, adayların TÜBİTAK doğa eğitimine katılmış ve TÜBİTAK doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmeni olmaları temel ölçüt alınmıştır. Bu temel ölçüt uyarınca, 3 doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmeni ve 3 TÜBİTAK doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmeni ile gönüllülük esasına göre e-posta aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenleri K1, K2, K3 ve doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise T1, T2, T3 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri görüşme tekniğinden yararlanarak toplanmıştır. Görüşme tekniği, araştırmada cevabı aranan sorular hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla ilgili kişilerden veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 153).

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik bilgi ve görüşleri incelenmiştir. Oluşturulan görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için görüşme formu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, doğa eğitimine yönelik 5 soru hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri Mayıs 2018’de toplanmıştır. Veri toplama aracı 4 farklı ilde yer alan 6 sosyal bilgiler öğretmenine e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılara telefon ile ulaşarak konu ve veri toplama aracı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi kapsamında;

1. Veriler anlamlı bütünler şeklinde bölünerek kodlanmıştır.
2. Oluşturulan kodlar incelenerek kategoriler hâline getirilmiştir.
3. Oluşturulan kategorilerin benzer yönleri belirlenerek ortak temalar altında toplanmıştır.
4. Oluşturulan temalara göre veriler düzenlenmiş ve doğrudan alıntı yapılacak bölümler belirlenmiştir.
5. Temalar belirtilerek doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
6. Tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242-252).

3. BULGULAR

Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerine doğa eğitimine yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır.

3.1. Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimi hakkındaki bilgileri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların yanıtlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitiminin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Gruplar	Kategoriler	Temalar
---------	-------------	---------

	Bütün Olarak Algılama	Doğa Bilgisi
Doğa Eğitimine Katılmış Katılımcılar	Doğa Unsurlarını İlişkilendirme	
	Olumlu Davranış Kazanma	Davranış ve Beceri
	Beceri Geliştirme	
	Farkına Varma	Duyuşsal Farkındalık
	Sorumluluk Kazanma	
Doğa Eğitimine Katılmamış Katılımcılar	Plan, Program, Süreç	Formal Eğitim
	Farkındalık Oluşturma	Duyuşsal Farkındalık
	Algı Değişirme	
	Doğa Bilgisi Sağlama	Doğa Bilgisi
	Eğitim Malzemesi Hâline Getirme	Formal Eğitim

Doğa eğitiminin ne olduğu sorusuna doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenleri (K1, K2, K3) “*farkına varma ve sorumluluk kazandırma*” (K1) *bütün olarak algılama ve ilişkilendirme*” (K3) *davranış ve beceri geliştirme, plan, program ve süreç*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Doğa Bilgisi, Davranış ve Beceri, Duyuşsal Farkındalık, Formal Eğitim*” adlı temalar oluşturulmuştur. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise (T1, T2, T3) “*Farkındalık oluşturma ve algı değiştirme*” (T1) “*bilgi sağlama*” (T3) “*eğitim malzemesi haline getirme*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Duyuşsal Farkındalık, Doğa Bilgisi, Formal Eğitim*” adlı temalar oluşturulmuştur.

Doğa eğitimin ne olduğuna yönelik K2 kodlu katılımcı “*herkese uygulanması gereken bir süreç*” yanıtını verirken K3 kodlu katılımcı ise “*Bireylerde doğaya karşı duyarlılık oluşturmak, doğaya karşı olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamak, doğayla ilgili bireylerin beceriler geliştirmesi için bireyin planlı ve program dahilinde aldığı eğitimidir*” şeklinde doğa eğitimini tanımlamıştır. Bu konuda T3 kodlu katılımcı ise “*Doğal çevreyle ilgili farkındalık oluşturmak ve insanların bu konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına yardımcı olunmasıdır*” yanıtını vermiştir.

3.2. İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, doğa eğitimine yönelik kitap okuma, yayın takip etme ve belgesel izleme durumu nedir?” sorusuna yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kitap Okuma, Yayın Takip Etme ve Belgesel İzleme Durumları

Yanıtlar	Katılımcılar
----------	--------------

Evet	K2
	K1
	K3
Hayır	T1
	T2
	T3

Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5 tanesi (K3 hariç tüm katılımcılar) hayır yanıtını vermiştir. Bu konuda K2 “*Evet. Sinek sekiz yayınevının sürdürülebilirlik konusundaki eserleri doğaya bakışımız ve doğa eğitimi konusunda bilgiler de içermektedir Buna ek olarak belgeseller izleyip dergiler de takip ediyorum*” yanıtını vermiştir.

3.3. Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimin uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların yanıtlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitiminin Uygulamasına Yönelik Görüşleri

Gruplar	Kategoriler	Temalar
Doğa Eğitimine Katılmış Katılımcılar	Aktif Katılımla	Yaparak Yaşayarak Öğrenme
	Uygulamalı	
	Basite İndirgenmemeli	Basite İndirgememe
	Çocukluktan itibaren eğitim	Erken Yaşlardan İtibaren Öğrenme
	Empati Yapmayı Sağlamalı	Beceri Geliştirme (Empati)
Doğa Eğitimine Katılmamış Katılımcılar	Gözleme Dayalı	Yaparak Yaşayarak Öğrenme
	Uygulamalı	
	Doğayla İç İçe	
	Yakın Çevreyle İlişkilendirerek	
	Program Dahilinde	Formal Eğitim

Doğa eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusuna doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri (K1) “*Erken yaştan itibaren başlamalı, basite indirgenmeli, empati yapmayı sağlamalı*”, (K2, K3) “*Aktif katımla, uygulamalı*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtlar çerçevesinde “*Yaparak Yaşayarak Öğrenme, Basite İndirgememe, Erken Yaştan*

İtibaren Öğrenme, Beceri Geliştirme (Empati)” adlı temalar oluşturulmuştur. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise, (T1, T2, T3) “*Gözlem ve uygulamayla*” (T1, T2) “*Doğayla iç içe*” (T1) “*Program dahilinde*” (T3) “*Yakın çevreyle ilişkilendirerek*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtlar çerçevesinde “*Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme, Formal Eğitim*” adlı temalar oluşturulmuştur.

K1 kodlu katılımcı doğa eğitiminin uygulamasının nasıl olması gerektiğine yönelik “*Brezilya’daki ağaçlar yerine önce bahçemizdeki vişne ağacı, elma ağacı ile başladığınızda çocukların doğa ile daha iyi empati yapmasını sağlarız*” yanıtını vermiştir. Aynı katılımcı “*Doğa eğitimini ilk önce çocuklardan başlatmak gerekir*” yanıtını da vermiştir. Bu konuda T1 kodlu katılımcı ise “*Belli bir program dahilinde, gözlem ve uygulamalarla doğa eğitimi alan kişilerin doğayı anlamasına olanak sağlayacak, sadece sınıf ortamında olmayacak şekilde yapılmalıdır*” yanıtını vermiştir.

3.4. Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitiminin sosyal bilgiler öğretimdeki rolü hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların yanıtlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Rolüne İlişkin Görüşleri

Gruplar	Kategoriler	Temalar
Doğa Eğitimine Katılmış Katılımcılar	Doğa ve İnsan İlişkisi Sağlamak	Doğa ve İnsan İlişkisi
	Tarih ve Coğrafya Konularında Doğanın Önemi Kavratmak	Tarih, Coğrafya ve Doğa İlişkisi
	Sosyal Bilgiler ve Doğa İlişkisini Sağlamak	Sosyal Bilgiler ve Doğa İlişkisi
	Doğal Çevreye Duyarlılığı Geliştirmek	Duyuşsal Farkındalık
Doğa Eğitimine Katılmamış Katılımcılar	Kalıcı Öğrenme Sağlamak	Kalıcı Öğrenme
	Doğal Çevreye Duyarlılığı Geliştirmek	
	Bireysel ve Toplumsal Bakış Açısı Kazandırmak	Duyuşsal Farkındalık
	Arkeoloji ve Coğrafya Konularında Doğayı Eğitim Malzemesi Hâline Getirmek	Arkeoloji, Coğrafya ve Doğa İlişkisi
	İnsan ve Çevre Etkileşimini Sağlamak ve Etkileşimin Nedenini Anlamak	Doğa ve İnsan Etkileşimi

Doğa eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki rolü nedir sorusuna doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenleri (K1, K2, K3) “*Doğa ve insan ilişkisi sağlamak*” (K1) “*Tarih ve coğrafya konularında doğanın önemini kavratmak*” (K3) “*Sosyal bilgiler ve doğa ilişkisini sağlamak, doğal çevreye duyarlılığı geliştirmek*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Doğa ve İnsan İlişkisi, Tarih, Coğrafya ve Doğa İlişkisi, Sosyal Bilgiler ve Doğa İlişkisi, Duyuşsal Farkındalık, Kalıcı Öğrenme*” adlı temalar oluşturulmuştur. Doğa

eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise (T1, T3) “*Kalıcı öğrenme sağlamak*” (T2) “*Doğal çevreye duyarlılığı geliştirmek, insan ve çevre etkileşimini sağlamak ve etkileşimin nedenini anlamak*” (T2) “*Bireysel ve toplumsal bakış açısı kazandırmak*” (T3) “*Arkeoloji ve coğrafya konularında doğayı eğitim malzemesi hâline getirmek*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Duyuşsal Farkındalık, Arkeoloji, Coğrafya ve Doğa İlişkisi, Doğa ve İnsan Etkileşimi*” alı temalar oluşturulmuştur.

Doğa eğitiminin sosyal bilgilerde rolüne ilişkin K1 kodlu katılımcı “*Doğa hepimiz için, bundan dolayı salt sosyal bilimler açısından rolünden bahsetmeyi uygun bulmuyorum*” yanıtını vermiştir. K3 kodlu katılımcı ise “*Sosyal bilgiler dersi gerek insanlarla gerek doğayla iç içe olan bir derstir. Bireyler doğa eğitimi ile farkındalık sahibi olacaktır, daha fazla sorumluluk almalarına, yaratıcı olmalarına katkı sağlayacaktır*” yanıtını vermiştir. Bu konuda T2 kodlu katılımcı ise “*Tam bilmiyor olmakla beraber sosyal bilgilerde yer alan duyarlılık değerinin kavratılmasında doğa eğitiminin önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum*” yanıtını vermiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Doğa eğitimine katılan ve katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimindeki ölçme ve değerlendirme hakkında görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların yanıtlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Doğa Eğitimine Katılmış ve Katılmamış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Doğa Eğitiminde Uygulanabilecek Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşü

Gruplar	Kategoriler	Temalar
Doğa Eğitimine Katılmış Katılımcılar	Süreç Değerlendirmesi	Sürece Odaklı
	Proje Ödevleri Aracılığıyla Değerlendirme	Ürüne Odaklı
	Örnek Olay Aracılığıyla Değerlendirme	Uygulama Aracılığıyla
Doğa Eğitimine Katılmamış Katılımcılar	Öğrendiklerini Uygulayarak Değerlendirme	
	Çalışma ve Tasvir Yaprağı Aracılığıyla Değerlendirme	Sonuca Odaklı
	Kazanılan Duyarlılığı Değerlendirme	Duyuşsal Kazanımlara Yönelik
	Süreç Değerlendirme	Sürece Odaklı

Doğa eğitiminde nasıl bir ölçme-değerlendirme uygulanabilir sorusuna doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenleri (K1) “*Süreç değerlendirme*” (K2) “*Örnek olay aracılığıyla değerlendirme*” (K3) “*Proje ödevleri aracılığıyla değerlendirme, öğrendiklerini uygulayarak değerlendirme*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Sürece Odaklı, Ürüne Odaklı, Uygulama Aracılığıyla*” adlı temalar oluşturulmuştur. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri (T1) “*Çalışma ve tasvir yaprağı aracılığıyla değerlendirme*” (T2) “*Duyarlılık değerlendirme*” (T3) “*Süreç değerlendirme*” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları çerçevesinde “*Sonuca Odaklı, Duyuşsal Kazanımlara Yönelik, Sürece Odaklı*” adlı temalar oluşturulmuştur. Doğa eğitiminde uygulanabilecek ölçme

ve değerlendirmeye yönelik K1 kodlu katılımcı “Doğayı anlamak kısa sürede olacak bir durum değildir. Zamanla doğaya alışan, onu tanıyan ve onu anlayan bireyin gözlemleri ileriki dönemlerde daha farklı bir boyut kazanmaktadır” yanıtını vermiştir. K2 kodlu katılımcı ise “Örnek olay üzerinden gidilebilerek katılımcıların tutumları gözlemlenebilir” yanıtını vermiştir. Bu konuda T1 kodlu katılımcı ise “Öğrencilere bir doğa gezisi yapıldıktan sonra gözlemlediklerini daha iyi kavrayabilmesi için çalışma yaprağı ve tasvir yaprağı verilerek neleri öğrendiği ölçülebilir” yanıtını vermiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik bilgi ve görüşlerini incelemek ve bu görüşler arasındaki farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemünde doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinden doğa eğitimini tanımlamaları istenmiştir. Doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları doğrultusunda “Doğa Bilgisi, Davranış ve Beceri, Duyuşsal Farkındalık, Formal Eğitim” olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar çerçevesinde doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerin doğa eğitimini plan ve program dâhilinde gerçekleştirilen bir süreç şeklinde olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak, doğa eğitimleri sırasında yaptıkları etkinliklerin belli program ve süreç dahilinde yapılmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları doğrultusunda “Duyuşsal Farkındalık, Doğa Bilgisi, Formal Eğitim” olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Her iki grupta da oluşturulan temalar benzerlik göstermekle birlikte, iki grupta da bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimini “farkına varma ve sorumluluk kazanma, farkındalık oluşturma ve algı değiştirme” şeklinde tanımlamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, Köşker (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının doğa eğitiminin ne olduğuna yönelik görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemünde doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerine doğa eğitimiyle ilgili yayın takip etme, kitap okuma ve belgesel izleme durumları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine katıldıktan sonra doğa ve doğa eğitimine ilgilerinin arttığını, ancak yalnızca bir sosyal bilgiler öğretmeni hariç düzenli yayın takip etmedikleri, kitap okunmadıkları ve belgesel izlenmedikleri ortaya çıkmıştır. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise doğa eğitimi konusunda herhangi bir yayın takip etmedikleri, kitap okumadıkları ve belgesel izlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerine, doğa eğitiminin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları çerçevesinde “Yaparak Yaşayarak Öğrenme, Basite İndirgememe, Erken Yaşlardan İtibaren Öğrenme, Beceri Geliştirme (Empati)” olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine çocukluktan itibaren başlaması yönündeki görüşü özellikle Birleşik Krallık’ta ortaya çıkan ömür boyu doğa eğitimi yaklaşımını desteklemektedir. Bununla birlikte, Ayvaci, Devicioğlu ve Yiğit (2002) çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri doğa eğitimi uygulamaların aktif katılımı ve uygulamalı bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik görüşleriyle de benzerlik göstermektedir. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise “Yaparak Yaşayarak Öğrenme, Formal Eğitim” olmak üzere 2 tema oluşturulmuştur. Çağlar Karapınar ve Arıbaş (2017) çalışmaları sonucunda öğretmen adayları doğa eğitimini yaparak yaşayarak öğrenmeye benzetmişlerdir. Bu durum, araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler

öğretmenlerinin eğitimin temel ilkeleri bağlamında doğa eğitimini değerlendirdiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitiminin sosyal bilgiler öğretimdeki rolü hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları çerçevesinde “*Doğa ve İnsan İlişkisi, Tarih, Coğrafya ve Doğa İlişkisi, Sosyal Bilgiler ve Doğa İlişkisi, Duyuşsal Farkındalık, Kalıcı Öğrenme*” olmak üzere 5 tema oluşturulmuştur. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise “*Duyuşsal Farkındalık, Arkeoloji, Coğrafya ve Doğa İlişkisi, Doğa ve İnsan Etkileşimi*” olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Her iki grupta yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de doğa eğitimin sosyal bilgiler içerisinde yer alan coğrafya konularında uygulanabileceğini belirlemiştir. Ancak doğa eğitimi yalnızca coğrafya ağırlıklı konularda değil, doğru planlandığı takdirde sosyal bilgiler içerisindeki her konuda kullanabilecek bir yöntemdir (Meydan, 2015, s. 266).

Araştırmanın beşinci alt probleminde doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerin, doğa eğitimindeki ölçme ve değerlendirme hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Doğa eğitimine katılmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları çerçevesinde “*Sürece Odaklı, Ürününe Odaklı, Uygulama Aracılığıyla*” olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Doğa eğitimine katılmamış sosyal bilgiler öğretmenleri ise “*Sonuca Odaklı, Duyuşsal Kazanımlara Yönelik, Sürece Odaklı*” olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Her iki grupta yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimde uygulanabilecek ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak duyuşsal kazanımların ve sürecin değerlendirmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşleri, Sarışan Tungaç ve Ünalı Coral (2017) araştırmalarında öğretmenlerin doğa eğitimi etkinliklerini değerlendirme konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucundan hareketle öğretmenlere doğa eğitiminde uygulanabilecek ölçme ve değerlendirmeye yönelik yol gösterebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle doğa eğitimine yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda, doğa eğitimiyle ilgili olarak daha detaylı bilgi edinmek amacıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve sosyal bilgiler lisans programları doğa eğitimi kapsamında incelenebilir.
- Bu araştırmada doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğa eğitimi açısından ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, doğa eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin detaylı olarak incelenmesi amacıyla durum çalışmaları ve delphi tekniğinin uygulandığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada doğa eğitimine katılmış ve katılmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin birçoğunun doğa eğitimine yönelik kitap okumadıkları, yayın takip etmedikleri ve belgesel izlemedikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda; belgesel, kitap, dergi gibi materyallerin doğa eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayına ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Altın, B.N. & Oruç, S. (2008). Çocukluk döneminde doğa sporlarının çevre eğitiminde kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 10-18.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayvacı, H.Ş., Devocioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Burgess, J. V. & Smith, M. J. (2011). Listening to children, perceptions of nature. *The Journal of Natural History Education and Experience*, 5, 27-43.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Çetin, T., Önger, S. & Aydemir, A. (2015). *Perceptions about the nature of the 4th grade elementary school students in social studies education*. In *Education in the 21st Century: Theory and Practice* (pp. 139-152). (Editors: I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy, Z.B. Kostova). Sofia: Kliment Ohridski University Press.
- Devall, B. (1985). *Deep ecology*. Layton, Utah: Gibbs M. Smith.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Erentay, N. & Erdoğan, M. (2012). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kahyaoğlu, M. & Yetişir, M. İ. (2015). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170.
- Karapınar Çağlar, B. & Arıbaş, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi hakkında metaforik algıları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 40-66.
- Keleş, Ö., Uzun N. & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Köşker, N. (2020). Öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 215-243.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4.,5.,6. ve 7. sınıflar)*. <https://ttkb.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. A. Şimşek, S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* (s. 259- 282). Ankara: Pegem.
- Meydan, A., Bozyiğit, R. & Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 238- 255.

- Özdemir, P., Akfırat, N. & Adıgüzel, Ö. (2009). Bilim ve yaratıcı drama eşliğinde doğa eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(17).69-77.
- Sarışan Tungaç, A. & Ünalı Coral, M.N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine dayalı) eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 24-42.
- Stevenson, R.B. (2007) Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin.

Araştırma Makalesi/Research Article

KPSS/ÖABT Türkçe Öğretmenliği Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Question Classification According to The Renewed Bloom Taxonomy: KPSS / ÖABT - Questions About Teaching Turkish

Özlem İNEL  ¹Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL  ²

Geliş/Received: 15.01.2021

Kabul/Accepted: 10.04.2021

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2013 – 2018 yılları arasında Türkçe Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavında çıkan Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyerek, soruları bilişsel süreç ve bilgi boyutunda sınıflamasını yapmaktır. Amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın dokümanları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nden elde edilmiştir. Dokümanlarda yer alan soruların incelenmesinde nitel yöntemine uygun olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için 2 alan uzmanından soruları sınıflaması istenmiş ve sınıflamalar karşılaştırılarak bulgular tablolatırılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, bilişsel süreç boyutunda en fazla sorunun hatırlama düzeyinde olduğu ve yaratma düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Diğer taraftan, bilgi boyutunda ise en fazla üst bilişsel bilgi türünde sorulara yer verildiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle soru hazırlayıcılara bilişsel süreç boyutunda uygulama ve değerlendirme düzeyinde, bilgi boyutunda ise işlemsel türdeki soruların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğretmenlik alan bilgisi sınavı, KPSS, ÖABT

Abstract

The purpose of this study is to examine the Turkish Questions in the Turkish Language Teaching Field Knowledge Exam asked between 2013 and 2018, according to the Revised Bloom taxonomy. The documents for the study, which was carried out in the form of document analysis, one of the qualitative research designs, were obtained from the Student Selection and Placement Center. Descriptive analysis technique in accordance with the qualitative method was used to examine the questions in the documents. In order to increase the validity of the study, 2 field experts were asked to classify the questions and the findings were tabulated by comparing with the researcher's classifications. As a result of the research conducted, it was seen that the most questions in the cognitive process dimension were at the recall level and there were no questions at the creation level. On the other hand, in the knowledge dimension, it was found that metacognitive information questions were most common. Based on these results, it was suggested that the question preparers should increase the application and evaluation level questions for the cognitive processes and operational type questions for knowledge related subjects.

Keywords: Turkish, Revised Bloom's Taxonomy, Teaching Field Knowledge Exam, KPSS, ÖABT

¹ **Corresponding Author/Sorumlu Yazar.** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta:ozlem.inel@ogr.dpu.edu.tr

² Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD. E-posta:fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

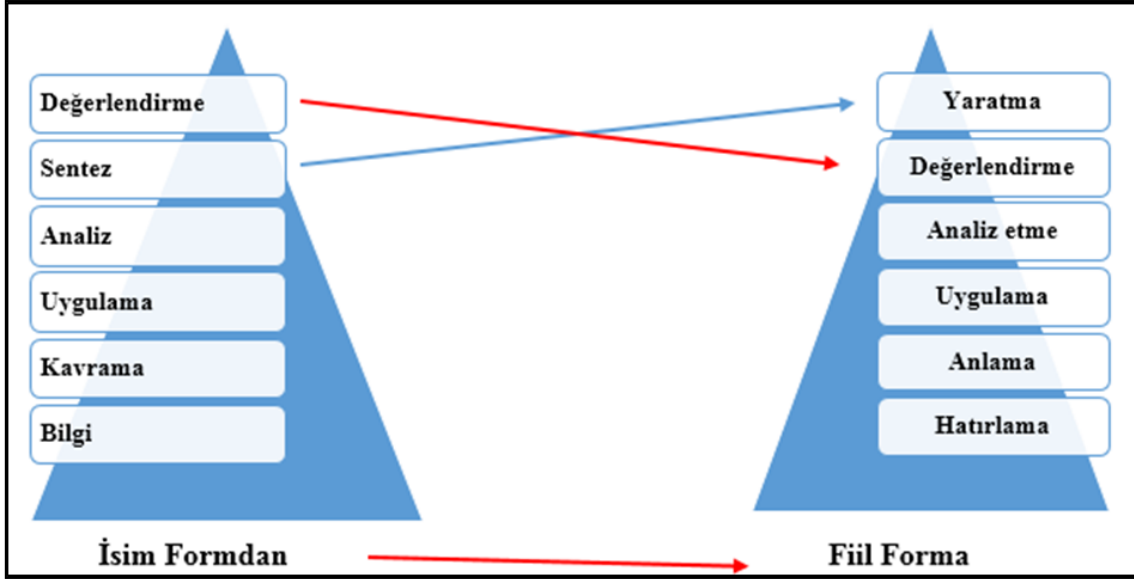
Önerilen Atıf / Suggested Citation:

İnel, Ö. & Ünal Topçuoğlu, F. (2021). KPSS/ÖABT Türkçe Öğretmenliği Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 78-87

1. GİRİŞ

Bireylerden beklenen nitelikler bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak günün şartlarına göre farklılaşmaktadır. Toplumlar eğitim sistemlerini güncel koşullara bağlı olarak değiştirerek, çağın özelliklerine ayak uydurabilecek bilgi ve becerilerle donanmış bireyleri yetiştirmeyi hedeflerler. Eğitim sistemi içerisinde bunu sağlayacak öncelikli araçlardan birisi de öğretim programlarıdır. Zira, öğretim programlarının içeriği gelecek nesillerin sahip olacağı nitelikler açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla, öğretim programlarında yer alan hedeflerin belirlenmesi ve ölçme değerlendirme sürecinde yol gösterici olması bakımından eğitim bilimciler, hedefleri sınıflandırmak için “taksonomiler” oluşturmuşlardır (Arı, 2013). Taksonomiler 1950’li yıllarda metodolojik olarak ortaya konmuş ve bütün dünyada ilgi görmüş, eleştirel yaklaşımlara rağmen hedeflerin kurgulanmasında önemli bir kriter olmuştur (Dalak, 2015). Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi (1956), dünyada birçok dile çevrilmiş ve geniş kitlelerce dikkate alınmıştır. Zira ülkemizde program geliştirme ile ilgilenen eğitimciler içinde Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği Bilişsel Alan Taksonomisi önemli bir referanstır (Bümen, 2006).

Literatürdeki anlamı ile taksonomi, eğitim alanında kullanılmak amacıyla geliştirilen sınıflandırma kriterleri olarak ifade edilmektedir. Taksonomi, öğrenme-öğretme esnasında öğrencilerin elde edeceği kazanımları ve sergileyecekleri davranışları aşamalı olarak sıralayıp açıklar (Krathwohl, 2002). Bloom, Engelharl, Furst, Hill ve Kratsyohl tarafından geliştirilerek ortaya konulan Bilişsel Alan Taksonomisi altı seviyeden oluşmakta olup sistemin öğrenciden beklediği erişimleri hiyerarşik yapıda sınıflandırır ve her seviye birbirinin devamı niteliği taşır (Bloom, Engelharl, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Geliştirilen taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde alt ve üst düzey bilişsel alan basamaklarını kapsamaktadır (Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Topçu, 2017; Tuğrul, 2002). İlk üç basamak ile son üç basamağı ayrı gruplandırmak gerekir. Çünkü ilk üç basamakta yer alan bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri diğer üç düzeye göre daha alt düzey bilişsel faaliyetler içermektedir (Arı, 2011; Beyreli ve Sönmez, 2017; Gündüz, 2009; Senemoğlu, 1997). Her sistem gibi zaman, alanda gerçekleştirilen yeni çalışmalar ve ortaya konulan yeni bulgular, Bloom ve arkadaşlarının 1950’lerin ortasında geliştirdikleri bu Bilişsel Alan Taksonomisinde bazı revizyonları gerekli hale getirmiştir. Farklı nedenlere bağlı olarak eleştirilen bu taksonomi 2001 yılında yenilenerek önemli sayılabilecek değişikliklere uğramıştır (Bümen, 2006). İlk halinde tek boyut yer alan taksonominin yenilenmiş halinde bilgi birikimi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyut olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi boyutunda olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel kategorileri yer almıştır. Hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı basamak ise bilişsel süreç boyutunun kategorileridir (Başbay, 2007; Karaman ve Bindak, 2017; Şanlı ve Pınar, 2017). Bu iki boyutlu yapı, hedeflerin isim ve fiil hâliyle ifade edilmesiyle oluşturulmuştur. İsim hali bilgi boyutunu işaret ederken, fiil olarak ifade edilen hedefler ise bilişsel süreç boyutunu işaret etmektedir (Eyüp, 2012). Taksonomideki bir başka değişiklik de değerlendirme ve sentez basamağının yer değiştirmesidir. Yeni taksonomide “Sentez” basamağı “Yaratma” basamağına dönüşmüştür (Tutkun, 2012). İlgili değişiklikler şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Bloom Taksonomisindeki Değişiklikler (Tutkun, 2012, s. 18)

İlgili literatür incelendiğinde, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” kullanılarak bu çalışmanın kapsamını oluşturan Türkçe Eğitimi alanında farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Güftâ ve Zorbaz (2008) ile Çintaş Yıldız’ın (2015) çalışmalarında Türkçe Dersi sınav soruları; Avşar ve Mete’nin (2018) Türkçe Öğretim Programında yer alan fiilleri; Eroğlu ve Sarar Kuzu’nun (2014) Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarını; Eyüp’ün (2012) edebi türlerdeki metinlerle ilgili öğretmen adaylarının hazırladıkları soruları; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan’nın (2019) Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını; Durukan ve Demir’in (2017) Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri; Kutlu’nun (1999) ders kitaplarında yer alan soruları ve son olarak Sarar Kuzu’nun (2013) Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını incelediği görülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda, Türkçe Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınav sorularını inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavında yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyerek, soruları bilişsel süreç ve bilgi boyutunda sınıflamasını yapmaktır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. 2013 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?
2. 2014 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?
3. 2015 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?
4. 2016 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?
5. 2017 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?
6. 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Metodu

Öğretmen atamalarının yapılabilmesi için gerçekleştirilen “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi”nde yer alan Türkçe sorular inceleneceğinden araştırma nitel araştırma desenlerinden sayılan doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmanın amacına uygun olan kayıt ve belgelerin toplanarak belirli kriterlere göre kodlayıp inceleme işlemi şeklinde ifade edilebilir (Çepni, 2007). Doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmalarda analiz sonuçları istenildiğinde sayısallaştırılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Dokümanların Belirlenmesi ve Elde Edilmesi

Kamu personeli seçme sınavı dâhilinde yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi 2013 yılından günümüze yapılmaktadır. ÖSYM tarafından son iki yılın sorularının paylaşılması nedeniyle 2013-2018 yılları arasında yapılan 6 sınava ait sorular araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Bu sınavlara ilişkin soru kitapçıkları ise araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Dokümanlara öğrenci seçme ve yerleştirme merkezi web adresine (<https://www.osym.gov.tr/>) 23.10.2020 tarihinde erişilerek elde edilmiştir.

2.3. Dokümanların Analizi

Elde edilen dokümanlarda yer alan sorular yenilenen Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel ve bilgi boyutlarına göre analiz edilmiştir. Her bir yıla ait sorular iki boyutlu tablolara işlenerek yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları araştırmanın iç geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için 2 alan uzmanına incelemek üzere gönderilmiştir. Uzmanlar öğretmen yetiştirme alanında farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışmaktadırlar. Birisinin ünvanı doçent doktor diğeri ise doktor öğretim üyesidir. Gelen dönütler incelenerek 2 uzman ve yapılan sınıflamalar karşılaştırılarak hemfikir olunan sınıflamalar ile benzer iki görüş belirtilen sınıflamalar kabul edilerek tablolar halinde bulgular kısmında verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “2013 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2013 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu														
	Hatırlama		Anlama		Uygula-ma		Analiz		Değerle-ndirme		Yaratma		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Olgusal	11	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	22
Kavramsal	7	14	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	22
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üst Bilişsel	0	0	0	0	3	6	18	36	7	14	0	0	28	56	
Toplam	18	36	4	8	3	6	18	36	7	14	0	0	50	100	

Tablo 1’de 2013 yılı öğretmenlik alan bilgisi testinde sorulan 50 sorunun analiz sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 2013 yılında bilgi boyutunda işlemsel türde soru sorulmadığı görülmüştür. ÖABT’de çıkan 50 sorunun 28 (%56) tanesinin üst bilişsel bilgiyi, 11 (%22) tanesini olgusal ve 11 (%22) tanesinin de kavramsal türde sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutlarına bakıldığında ise 11 (%22) sorunun hatırlama, 4 (%8) sorunun anlama,

3 (%6) sorunun uygulama, 17 (%34) sorunun analiz ve son olarak 7 (%14) sorunun değerlendirme düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Yaratma düzeyinde ise soru olmadığı saptanmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “2014 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2014 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu															
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Olgusal	15	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	30
Kavramsal	7	14	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	20
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üst Bilişsel	0	0	0	0	5	10	13	26	7	14	0	0	0	0	25	50
Toplam	22	44	3	6	5	10	13	26	7	14	0	0	0	0	50	100

Tablo 2’ de yer alan veriler incelendiğinde 2014 yılında bilgi boyutu işlemsel tür ile bilişsel süreç boyutunda da yaratma düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bilgi boyutunda olgusal 15 (%30), kavramsal 10 (%20) ve üst bilişsel 25 (%50) türde sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan bilişsel süreç boyutunda 22 (%44) sorunun hatırlama düzeyinde, 3 (%6) sorunun anlama düzeyinde, 5 (%10) sorunun uygulama düzeyinde, 13 (%26) sorunun analiz düzeyinde ve 6 (%12) sorunun değerlendirme düzeyinde olduğu saptanmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “2015 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 2015 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu															
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Olgusal	14	28	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	34
Kavramsal	10	20	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	26
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	2
Üst Bilişsel	0	0	0	0	0	0	14	28	5	12	0	0	0	0	19	38
Toplam	24	48	6	12	0	0	14	28	14	28	0	0	0	0	50	100

2015 yılına ait 50 soru incelendiğinde bilgi boyutunda 14 (%28) sorunun olgusal, 13 (%26) sorunun kavramsal, 1 (%2) sorunun işlemsel ve 19 (%38) sorunun üst bilişsel türde olduğu görülmüştür. Bilişsel süreç boyutunda ise 24 (%48) sorunun hatırlama düzeyinde, 6 (%12) sorunun anlama düzeyinde, 14 (%28) sorunun analiz düzeyinde ve 14 (%28) sorunun değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutunun uygulama ve yaratma düzeylerinde sorulara yer verilmediği gözlenmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2016 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 2016 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu														
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Olgusal	12	24	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	26
Kavramsal	12	24	7	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	38
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üst Bilişsel	0	0	0	0	0	0	14	28	4	8	0	0	0	18	36
Toplam	24	48	8	16	0	0	14	28	4	8	0	0	50	100	

Tablo 4 incelendiğinde 2016 yılı soruları içerisinde bilgi boyutu işlemsel türde soru sorulmadığı görülmüştür. Bilgi boyutundaki sorulara bakıldığında olgusal 13 (%26), kavramsal 19 (%38) ve üst bilişsel 18 (%36) türde sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutuna bakıldığında ise uygulama ve yaratma düzeyinde soruların yer almadığı gözlenmiştir. Diğer düzeylere bakıldığında ise hatırlama düzeyinde 24 (%48), anlama düzeyinde 8 (%16), analiz düzeyinde 14 (%28) ve değerlendirme düzeyinde 4 (%8) soruya yer verildiği saptanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “2017 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 2017 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu														
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Olgusal	15	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	30
Kavramsal	3	6	12	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	30
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üst Bilişsel	0	0	0	0	0	0	16	32	4	8	0	0	0	20	40
Toplam	18	36	12	24	0	0	16	32	4	8	0	0	50	100	

Tablo 5 incelendiğinde, bilgi boyutunda işlemsel türde soruya yer verilmediği görülürken olgusal türde 15 (%30), kavramsal türde 15 (%30) ve üst bilişsel türde 20 (%40) soruya yer verildiği görülmüştür. Bilişsel süreç boyutuna bakıldığında ise uygulama ve yaratma düzeyinde soruların bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan hatırlama düzeyinde 18 (%36), anlama düzeyinde 12 (%24), analiz düzeyinde 16 (%32) ve değerlendirme düzeyinde 4 (%8) soruya yer verildiği saptanmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “2018 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Problemin çözümüne

yönelik sorular incelenmiş ve yapılan sınıflamalar yüzde ve frekans halinde Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği ÖABT’de çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	11	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kavramsal	10	20	12	24	0	0	0	0	0	0	0	0	22	44
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üst Bilişsel	0	0	0	0	1	2	12	24	4	8	0	0	17	34
Toplam	21	42	12	24	1	2	11	22	4	8	0	0	50	100

Tablo 6 incelendiğinde, bilgi boyutunda işlemsel türde, bilişsel süreç boyutunda yaratma düzeyinde soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, bilgi boyutu olgusal türde 11 (%22), kavramsal türde 22 (%44) ve üst bilişsel türde 17 (%34) soruya yer verildiği görülmüştür. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama düzeyinde 21 (%22), anlama düzeyinde 12 (%24), uygulama düzeyinde 1 (%2), analiz düzeyinde 11 (%22) ve son olarak değerlendirme düzeyinde 4 (%8) soruya yer verildiği saptanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında yapılmış KPSS Öğretmenlik Alanı sınavlarında sorulan 300 Türkçe sorusunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenerek sınıflandırılması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda ÖSYM’nin web sitesinden elde edilen sorular doküman incelemesi şeklinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına taksonominin bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında tüm yılların toplamında en fazla hatırlama düzeyinde (%42,33) sorulara yer verildiği görülmüştür. Hatırlama düzeyini analiz düzeyindeki soruların (%29) takip ettiği; sonrasında sırasıyla anlama (%15), değerlendirme (%10,67) ve son olarak uygulama (%3) düzeyindeki soruların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratma düzeyinde ise 6 yıl süresince hiçbir soruya yer verilmediği saptanmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Topçu (2017), çoktan seçmeli sınavlarda yaratma düzeyinde soru sormanın neredeyse imkânsız olduğunu ifade ederek, bu durumun eleştirilecek bir durum olmadığını dile getirmiştir.

Diğer taraftan bilgi boyutunda yer alan soru türlerine bakıldığında işlemsel türde sadece 2015 yılında gerçekleştirilen sınavda 1 soruya yer verildiği görülürken; en fazla üst bilişsel bilgi türünde (%42,33) soruların yer aldığı, bunu sırasıyla kavramsal (%30), olgusal (%27,33) ve son olarak işlemsel (%0,33) türde soruların takip ettiği görülmüştür. Genel bir değerlendirme yapıldığında üst bilişsel bilgi türünde fazlaca soruya yer verilmiş olması olumlu bir durum olarak görünse de kavramsal ve olgusal düzeydeki soruların tüm soruların yarısından fazlasını oluşturması gerçekleştirilen sınavın yordama geçerliğini düşürdüğü söylenebilir.

Dahası, Türkçe eğitimi alanında KPSS ÖABT sorularını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, özellikle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine sordukları soruları inceleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genellikle “düşük” ya da “basit” düzey diye tarif edilen hatırlama ve anlama düzeylerinde sorular sordukları görülmüştür (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Çintaş Yıldız, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Kocaarslan ve Yamaç, 2018). Bu araştırmada da en fazla sorunun hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bahsedilen araştırmaların sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, Türkçe kitaplarında yer alan soruları inceleyen araştırmaların sonuçlarında da alt düzey sorulara yer verildiği ifade edilmiştir (Çeçen

ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Durukan, 2009; Durukan ve Demir, 2017; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Kutlu, 1999). Son olarak, Türkçe Öğretim Programlarında yer alan kazanımları inceleyen Avşar ve Mete (2018) ise araştırmalarının sonuçlarında Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların çoğunun uygulama basamağında yoğunlaştığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, soru hazırlayıcılara, bilişsel süreç boyutu yaratma düzeyinde soru hazırlamanın neredeyse imkânsız olduğu düşünüldüğünde (Topçu, 2017) uygulama ve değerlendirme düzeyinde daha fazla soru hazırlamaları önerilebilir. Aynı şekilde bilgi boyutu işlemsel türdeki sorularında arttırılması önerilmektedir. Bu haliyle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre daha dengeli bir soru dağılımı sağlanabileceği söylenebilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 749-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F.F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Avşar, G. & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, (6), 75-87.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(8), 65-88.
- Beyreli, L. & Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(22), 213-229.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D. R. (1956). *The taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.

- Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 109-132.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y.G. (2019). 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Dalak, O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Durukan, E. & Demir, E. (2017). 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Eroğlu, D. & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Güftâ, H. & Zorbaz, K.Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165.
- Karaman, M. & Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Current Research in Education*, 3(2), 51-65.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(11), 14-21.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Şanlı, C. & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 949-959.
- Tanık, N. & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TUBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 321-335.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi/Research Article

Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programı¹

Teacher Development Program For The Use of Archive Documents in Social Studies Courses

Seval HALLAÇ ² Uğur ÜNAL ³

Geliş/Received: 16.09.2021

Kabul/Accepted: 08.04.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan arşiv belgelerine dayalı etkinlik tasarlama, mesleki gelişim programı geliştirme ve uygulama sürecinde yapılan izlenilen yolun, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin araştırma öncesi ve sonrasındaki görüşlerinin ve araştırmacının süreç içerisindeki deneyimlerinin aktarılmasıdır. Çalışmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden, "Eylem Araştırması" olarak belirlenmiştir. İlgili veriler literatür ile karşılaştırılarak 5 oturumluk mesleki gelişim programı oluşturulmuştur. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin bir ünitesi seçilerek, bu ünite üzerinde bir örnek çalışma kitapçığı ve öğretmen rehberi hazırlanmıştır. Seçilen 5 sosyal bilgiler öğretmenine, uzaktan eğitim yoluyla, 5 oturumluk bir eğitim uygulanmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında, öğretmenlerle benzer içerikte soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Eylem araştırması öncesinde katılımcıların arşiv belgelerinin derslerde kullanımına ilişkin olumlu tutum sahibi oldukları ancak bu belgelerin nasıl seçileceği, doğruluğunun nasıl kontrol edileceği, nasıl eğitim dokümanı haline getirileceği ve nasıl değerlendirileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Eylem araştırması belirlenen bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanarak planlanmıştır. Bu çalışma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na benzer mesleki gelişim programlarının uzaktan eğitim araçları ile sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmesi tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Belgeye Dayalı Öğrenim, Arşiv Belgesi, Tarih Öğretimi.

Abstract

The aim of this study is to convey the process of designing activities based on archive documents prepared for social studies teachers, developing and implementing professional development programs. The method of the study was determined as "Action Research", one of the qualitative research designs, in order to include different contents and to ensure with the participants. A 5-session professional development program was created by comparing the relevant data with the literature. T.R. A unit of the History of Revolution and Atatürkism Course was chosen and a sample study booklet and a teacher's guide were prepared on this unit. 5-session training was applied via distance education to 5 social studies teachers selected with the purposeful sampling method. Before and after the training, semi-structured interviews with similar questions were held with the teachers. During the training, observations were made by an external observer within the framework of a semi-structured observation form and the researcher diary was kept by the researcher. Teachers were asked to write their autobiographies so that the data could be analyzed in the context of the teachers' personal stories. The distance education program was recorded, and later it was traceable to confirm the data. The research data were analyzed using descriptive

¹ Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Uğur ÜNAL'ın danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

² **Corresponding Author/Sorumlu Yazar.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. E-posta: sehallac@gmail.com

³ T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Ankara, Türkiye. E-posta: ugurberra@gmail.com

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Hallaç, S. & Ünal, U. (2021). Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 88-106

analysis and content analysis methods, coding was performed by two different coders, and the reporting process was started after the harmony between the coders was sufficient. Before the action research, it was observed that the participants had a positive attitude regarding the use of archive documents in lessons, but they did not have enough information about how to select these documents, how to check their accuracy, how to turn them into educational documents and how to evaluate them. They stated that the participating teachers were willing to use the archive documents in their lessons and that they had similar experiences before in their lessons, but they were not systematic. As a result of this study, organizing professional development programs similar to the Ministry of National Education for social studies teachers.

Keywords: Document-Based Learning, Archive Document, History Teaching.

1. GİRİŞ

Arşiv belgeleri, birinci elden ve doğrudan bilgi kaynağıdır. Bu belgelerin içinde resmi yayınlar, hükümet belgeleri, propaganda, görgü tanıkları, gazete raporları, editörler ve reklamlar, makaleler, konuşmalar ve dersler, şiirler ve şarkılar, romanlar ve çocuk öyküleri, bilimsel raporlar, günlükler, dergiler, özel yazışmalar gibi yazılı belgelerin yanı sıra; haritalar, fotoğraf ve filmler, resimler, sosyal ve politik karikatürler, heykeller ve anıtlar; mimari çizimler ve binalar; posterler, notalar, alet ve makineler, beyaz eşya, mobilya ve ev eşyaları, spor malzemeleri, oyuncaklar ve oyunlar, moda, halk sanatı ve güzel sanatları gibi çok çeşitli görsel imgeler ve eserler de yer almaktadır. Tüm bu belgeler, en temel düzeyde, öğrencilere geçmiş hakkında bilgi sağlamak ve bunu tarihi canlandırarak şekilde yapmaktadırlar (Compston, 2002). Sosyal bilgiler öğretiminde düz anlatımdan uzaklaşarak daha verimli olmasını sağlayabilmenin en etkili yollarından biri tarihi kanıtları, arşiv belgelerini sınıf ortamında ders materyallerinin bir parçası haline getirmektir. Bu sayede, öğrencilerin sorgulayarak, karşılaştıkları bilgileri kanıtlayabilmelerini sağlamak mümkündür (Doğan, 2008a). Son yıllarda, milyonlarca birincil kaynak kütüphaneler ve arşivler tarafından sayısallaştırılmış ve çevrimiçi olarak erişilebilir hale getirilmiştir (Malkmus, 2008). Dünyada ve ülkemizde sahip olunan birinci el kaynakların kullanımının artması ve özellikle bunların araştırmalar için ulaşılabilirliğini sağlamak amacıyla dijital ortama aktarma büyük oranda artmıştır. Bu sayede, dijital tarihi kanıtların görsel, işitsel ve yazı formatlarını birleştiren multi-medya faydalanılmaktadır. Öğrencilere çeşitli öğrenme yöntemlerini tanımaları ve tarihi sorunlar hakkında düşünceleri için imkân sağlanmaktadır. Örneğin ABD Ulusal Arşiv Sitesi'nde "dijital sınıfa hoş geldiniz" ibaresinin yer aldığı görülmektedir. Bu siteyi ziyaret eden öğretmenler ve öğrenciler için arşiv belgeleri kullanılarak hazırlanan etkinlik örnekleri sunulmaktadır (Doğan ve Dinç, 2007).

Türkiye'de son yıllarda uzaktan eğitimlerde kullanılacak çok sayıda arşiv belgesine ulaşılabilmesi ve ders materyali olarak kullanılabilmesi konusunda önemli bir ilerleme kaydedilmiştir.

Genç tarihçiler olarak öğrencilerin ilkokuldan, lisansüstü seviyeye kadar düşünce ve uygulamalarda süreklilik kazanmış belgeye dayalı öğrenme yöntemleriyle yetişmesi sağlanmalıdır (Nichol ve Dean, 2005). Tarih, tarihsel belgelerle yani arşiv belgeleri ile verilmelidir. İnsan tarihsel gerçeklerden bağımsız bir varlık değildir. Tarihçinin veya tarih öğrenenin hedeflediği 'gerçekte ne oldu', 'kanıtların gösterdiği şey nedir?' den başka bir şey olmamalıdır. Tarih öğrenmenin en önemli ilkesi de tümdengelim ve tümevarımsal nitelikteki çıkarımlarla belge ve kanıtları karşılaştırarak (Collingwood, 1990) tarihi öğrenmektir.

Çağı yakalamak adına çok sık değişen öğretim programlarının eğitim sistemi üzerindeki beklenen olumlu etkisinin ne derecede olduğu her dönemde tartışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, yürürlükte olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (2018) tarih metodolojisine dair belge, kanıt, arşiv belgeleri vb. kavramların tanıtılmasına vurgu

yapmış ve bunlara derslerde yer verilmesini tavsiye etmiştir. Bakanlık, konuların işlenmesinde birinci el belge ve kaynakların kullanılmasını önemli görmektedir. Ancak, öğretmenler gerek belgelere ulaşma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları, gerekse bu kaynakların ders içerisinde eğitim materyali olarak nasıl kullanılabilceği konusunda öğrenim süreleri içerisinde yeterli eğitim almamaları nedeniyle programın önemle üzerinde durduğu bu noktada, yeteri kadar etkili olamamaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı, tarihi kanıtların kullanımını, çağın gereklerini dikkate alarak 2018 yılından itibaren değiştirme yoluna gitmiştir. Teknolojik imkânların kullanıldığı uzaktan eğitim sistemleri ile akredite edilmiş farklı kurslar aynı anda çok fazla sayıda öğretmene ulaşma imkânı sağlamaktadır. Bu kurslar maliyet açısından çok uygun olduğu gibi öğretmenlerin ev konforunda ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, kendini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bakanlıkça yapılan bu yeni planlama ile pek çok kurs düzenlenmektedir. Bu şekilde düzenlenecek kurslar ile öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri ve branşları ile ilgili güncel gelişmeleri daha yakından takip etmeleri sağlanabilecektir.

Ülkemizde Belgeye Dayalı Öğrenme yöntemi ile ilgili yayınlara bakıldığında son dönemde bir yoğunlaşmadan söz edilebilir. İlgili yayınlar genellikle giriş kitabı niteliğinde (Kabapınar, 2019); öğretim materyallerinin incelenmesi (Kibar, 2019), güncel olayların sosyal bilgiler eğitiminde kanıt olarak kullanımı (Bekret, 2019) şeklindedir.

Belgeye Dayalı Öğrenme ile ilgili literatür incelenerek yöntemin kullanımı ile ilgili güncel durum belirlendikten sonra bu konu üzerinde bir araştırma tasarımı oluşturulmaya başlanmıştır. Bu yöntemle yapılan çalışmalar listelenerek bir meta-değerlendirme yapılmıştır. Ülkemizde Belgeye dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların betimleyici ve belirli bir sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik yapıldığı görülmüştür. Alan yazında belgeye dayalı öğrenme üzerine deneysel çalışmalara (Doğan, 2007; Doğan, 2008b) ve eylem araştırmalarına (Alabaş, 2007; Bekret, 2019) rastlanmaktadır.

Bu çalışmanın konusu ve araştırma sorusu belirlenirken, ülkemizde ve dünyada tarih öğretiminde kullanılan yeni yaklaşımlar ele alınmıştır. Veri tabanlarında yapılan incelemede Belgeye Dayalı Öğrenme yönteminin, farklı ve güncel bir öğretim yaklaşımı olarak yer aldığı görülmektedir. Arşiv belgeleri ile yapılan derslerde, öğrencilerin belgelerin gerçekliğini eleştirel bir gözle sorgulaması, belgelerde geçen ifadeler üzerinde neden-sonuç ilişkileri kurmaları gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ifade edilmektedir. Bu noktada eğitim alanında politika geliştirmek ve ilgili araştırmaları yapmak önemli bir adım olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim ile arşiv belgelerine dayalı etkinlik tasarlama eğitimi sürecinde yer alan katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri ve araştırmacı deneyimlerinin yansıtılması ve arşiv belgelerinin derslerde kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin aktarılmasıdır. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin Arşiv Belgelerine dayalı öğrenmeyi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanmaya ilişkin görüşleri araştırma öncesi ve sonrası nasıldır?
2. Öğretmenlerin Arşiv Belgelerine dayalı öğrenmeyi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için hazırlanan Arşiv Belgelerine dayalı mesleki gelişim programına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için hazırlanan Arşiv Belgelerine dayalı mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin kişisel hikâyeleri, arşiv belgelerinin derste kullanımına ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olmuştur?

4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için hazırlanan Arşiv Belgelerine dayalı mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin, süreç sonunda Arşiv Belgelerini ders işleminde kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi (Deseni)

Bu çalışmada çalışmanın doğasına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması yöntemi” tercih edilmiştir. Bu çalışmada Arşiv Belgelerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılmasına İlişkin Alan taraması yapılmıştır. Toplanan nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanacak mesleki eğitim programının planı hazırlanmış, uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilerek, nihai rapor oluşturulmuştur. Eylem araştırması tasarlanırken Johnson (2015) tarafından listelenen adımlardan yararlanılmıştır. İzlenen süreçler ve araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Eylem Araştırması Adımları

Adım	Tanım	Araştırmadaki karşılığı
1	Bir problem ya da araştırma konusu belirleme	<ul style="list-style-type: none"> Alan ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan güncel çalışmaların akademik dergiler, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ulusal ve uluslararası kongrelerin bildirilerinin incelenmesi
2	Kuramsal bağlamda problemi ve araştırma konusunu ortaya koyma	<ul style="list-style-type: none"> Belirlenen çalışma konusu ile ilgili alan yazının incelenmesi Çalışma konusu ile ilgili yapılan benzer yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların listelenmesi Alan uzmanları ile görüşülerek araştırma sorusunun belirlenmesi
3	Veri toplama planının oluşturulması	<ul style="list-style-type: none"> Veri toplama planının oluşturulması Öğretmenler ile yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi ve uzman görüşünün alınması Yarı yapılandırılmış görüşmeler için çalışma grubunun belirlenmesi
4	Verilerin toplanması ve ön analizin yapılması	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması Yönteme ilişkin literatürün taranması Yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümünün yapılması Nitel verilerin kodlanması Yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin betimsel analizinin yapılması
5	Araştırma sorusuna son halinin verilmesi	<ul style="list-style-type: none"> nicel ve nitel verilerin betimsel analizi sonucunda araştırma sorusuna son halinin verilmesi
6	Verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi	<ul style="list-style-type: none"> Nitel verilerin içerik analizinin yapılması
7	Yargılar ve önerilerin oluşturulması	<ul style="list-style-type: none"> Belgeye dayalı öğretim etkinliklerinde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi Yapılan bu değerlendirme sonucunda örnek ünite belgeye dayalı etkinlik havuzunun oluşturulması Etkinliklerle ilgili uzman görüşünün alınması Etkinliklere son halinin verilmesi Uygulanacak öğretmen eğitiminin konu başlıklarının belirlenmesi
8	Eylem planının oluşturulması	<ul style="list-style-type: none"> Uygulanacak öğretmen eğitiminin kazanımlarının belirlenmesi Derslerin ve ders içeriklerinin planlanması Kullanılacak uzaktan eğitim programının belirlenmesi Uzaktan eğitimin çalışma üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerin belirlenmesi, olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi için önlemlerin alınması
9	Eylemin uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> Eylem araştırması çalışma grubunun belirlenmesi

		<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma grubu ile yapılacak ön görüşmelere ait yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi ve uzman görüşüne sunulması • Dersleri gözlemleyecek dış gözlemcinin belirlenmesi • Dış gözlemci tarafından kullanılacak gözlem formunun hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması • Çalışma grubundan gerekli izinlerin alınması • Uzaktan eğitim programının tanıtılması • Uzaktan eğitim derslerinin verilmesi • Öğretmen günlüğünün tutulması • Çalışma grubuyla derslerin etkililiği üzerine yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere görüşme sorularının hazırlanması ve uzman görüşünün alınması • Çalışma grubu ile görüşmelerin yapılması
10	Eylemin değerlendirilmesi ve nihai raporun hazırlanması	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen günlüğü, öğretmen otobiyografisi, gözlem formları ve görüşme dökümlerinin toplanması • Nitel verilerin kodlanması • Temaların belirlenmesi • Verilerin analizi ve raporun hazırlanması • Araştırma sonucunun yazılması • Önerilerin hazırlanması

2.2. Etkinliklerin Hazırlanması

Mesleki gelişim etkinliğinde kullanılmak üzere, belgeye dayalı öğretim yönteminin uygulama adımlarını kapsayan etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin belirli bir mantık örgüsü içerisinde sürekliliğini gösterecek şekilde verilebilmesi amacıyla bir üniteyi kapsamaya uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin 2. ünitesi seçilmiştir. Bu ünitenin seçilmesinin nedeni, bu üniteye konu ve kazanımlar ile ilgili arşiv belgelerine kolaylıkla ulaşılabilmesidir. Ünitenin belirlenmesinin ardından, belgeye dayalı öğrenme yaklaşımının yurtdışı ve yurt içindeki örnek çalışmalar ve yurtdışında öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki kriterlerin etkinliklerde yer alması gerektiğine karar verilmiştir:

- 1) Belgenin kazanımla uyumlu olması
- 2) Belgenin orijinalliği bozulmadan öğrencilere sunulması
- 3) Belge ile ilgili eleştirel analiz sorularına yer verilmesi
- 4) Öğretmenlere yol gösterici açıklamalara etkinlik planında yer verilmesi
- 5) Öğrenme öğretme süreçleri açısından Bloom Taksonomisinin izlenmesi
- 6) Kazanım odaklı sorulara yer verilmesi
- 7) Değerlendirme sorusuna yer verilmesi

Kriterlerin belirlenmesinden sonra, konu ve kazanımlar ile ilgili belgeler taranmış ve sınıf seviyesine uygun olan arşiv belgeleri seçilmiştir.

Arşiv Belgelerin belirlenmesinden sonra etkinlik ve etkinlik planı hazırlanma işlemine geçilmiştir. Bu amaçla, 20 etkinlik hazırlanmış ve 1 dil uzmanı ile 1 alan uzmanına görüş için gönderilmiştir. Öğrenci seviyesinden yüksek olması veya dil ile ilgili sorunlar olması nedeniyle 5 etkinlik uygulamadan çıkarılmış ve 15 etkinlik çalışma için uygulanabilir duruma getirilmiştir. Etkinliklerin toplu olarak değerlendirilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir süreç değerlendirme işlemi tasarlanmıştır. Kullanılan belge türleri ve konuları ise;

Tablo 2. Konular ile Kullanılan Arşiv Belgesi Türleri

Konu	Kullanılan Arşiv Belgesi Türleri

Osmanlı Devleti'nin savaşa girme nedeni	Cihat Fetvası
Fransız İhtilali	Fotoğraf-Belge
Sanayi İnkılabı	Fotoğraf
Cepheler	Farklı cephelerden fotoğraflar-Harita
Savaşın başlamasına etki eden sebepler	Osmanlı ve İhtilaf devletlerinin propaganda afişleri Bükreş Büyükelçiliği'nin makalesi-Harita
Savaşın Başlaması	Avusturya veliahdının öldürüldüğünü bildiren belge
Tehcir Olayı	Ermeni Tehciri hakkında kamuoyunun bilgilendirilmesi adlı belge Taşnak ve Hınçak Cemiyetlerinin faaliyetlerini anlatan belge
Kut'ül Amare Zaferi	Zaferi anlatan belge-Fotoğraf
Çanakkale Zaferi	Asker mektubu-Telgraf-Fotoğraf
Savaşın sosyal etkileri	Şifahane ve Aşevi görselleri
Haberleşme	Orduya İltihak ruhsatnamesi
Sarıkamış Harekâtı	Gazete haberi-Fotoğraf

2.3. Öğretmenlere Eğitim Verilmesi

Yapılan alan taraması ve toplanan nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanacak mesleki eğitim programının planı hazırlanmıştır.

Eylem planında yer verilmesi düşünülen konuların 5 farklı oturumda verilebileceği görülmüş ve ön görüşme ile son görüşme için 2 farklı gün ayrılmasına karar verilmiştir. Eylem planında Ön görüşmenin ertesi günü oturumlar başlamakta, son görüşmenin ise katılımcılarla oturumlardan sonra yapılması planlanmıştır. Oturum konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

- Belgeye dayalı öğrenmenin tanımı
- Belgeye dayalı öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler
- Belgeye dayalı öğrenmenin Türk Eğitim Sistemi'ne uygunluğu
- Belgeye dayalı öğrenmede örnek etkinlik sunumu ve etkinlik hazırlama aşamaları
- Belgeye dayalı öğrenmede ölçme ve değerlendirme

Oturumlar ve görüşmeler, katılımcıların farklı illerden olması ve yeni tip korona virüs COVID-19 pandemisi nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı'nca da kullanılan ve öğretmenler tarafından bilinen bir uzaktan eğitim programı ile gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme ve son görüşmeler öğretmenlerin programına göre yapılmış oturumlar ise 5 ardışık günde akşamları 45 dk. sunum, 15 dk. soru cevap ve tartışma şeklinde yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan uygulama 2019- 2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş uygulamadan sonra da aldıkları eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden istenen örnek ders sunumları araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi çerçevesinde değerlendirilmiş ve eğitimin başarıya ulaşma durumu incelenmiştir. Uzaktan eğitim esnasında öğretmen tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuş ve eğitim bilimleri alanında doktora seviyesinde eğitim almış bir akademisyen tarafından dersler gözlem formu ile izlenmiştir. Veriler daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla ilk olarak verilerin dökümü yapılmış, kodlamalar iki farklı kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiş, temalar çerçevesine

yerleştirilmiş ve alan uzmanına uygun görüş amacıyla gönderilmiştir. Araştırmacı analiz sonucu ortaya çıkan yorumları literatürle tartışmış ve sonuçlara ulaşmıştır. Bu eylem araştırmasında araştırmacı, uygulayıcı araştırmacı rolündedir. Eylem araştırması boyunca bütün etkinliklerin geliştirilmesi ve derslerin uygulanmasında birinci derecede sorumludur. Araştırmacı, eylem araştırması öncesinde etkinliklerin ve etkinlik planlarının oluşturulması ile eylem araştırmasının planlanmasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca eylem araştırması esnasında mesleki gelişim konularının anlatılmasını üstlenmiş ve görüşmeleri yapmıştır. Eylem araştırması esnasında deneyimlerini ilk elden araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı, eylem araştırması sürecinde tarafsız kalmaya, derslere hazırlıklı gelmeye ve etik kurallara uymaya azami dikkat etmiştir.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın bu aşamasında da çalışma grupları oluşturulmuştur. Eylem araştırmasının uygulama kısmının çalışma grubunu kriter örnekleme (Baltacı, 2018) yoluyla seçilen 5 öğretmenden oluşmaktadır. Kriter olarak öğretmenlerin eylem araştırması sürecinde yer almak için gönüllü olmaları, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini son 2 öğretim yılında vermiş olmaları belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sıra	Katılımcı Kodu	Hizmet Yılı	Branş	Mezun Olduğu Okul	Çalıştığı Okul Türü
1	Öğretmen 1	13	Sosyal Bilgiler	Lisans	Devlet Ortaokulu
2	Öğretmen 2	16	Sosyal Bilgiler	Lisans	Özel Ortaokul
3	Öğretmen 3	15	Sosyal Bilgiler	Lisans	Devlet Ortaokulu
4	Öğretmen 4	9	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	Devlet Ortaokulu
5	Öğretmen 5	13	Sosyal Bilgiler	Lisans	Devlet Ortaokulu

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçları; (1) Araştırmacı Günlüğü (2) Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu (3) Yarı-Yapılandırılmış Gözlem Formu (4) Kazanım Kontrol Listesi (5) Katılımcı Otobiyografileri’dir.

2.6. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Betimsel analizde temel amaç; elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada bulgular aktarılırken tarafsızlık ilkesine dikkat edilmiş, görüşme dökümleri katılımcılara teyit ettirilmiştir, çapraz kodlamaya başvurulmuş ve kodlayıcılar arasında uyuma bakılmıştır. Araştırma boyunca farklı ölçme araçlarına başvurulmuş ve süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırma sürecinde alan uzmanları ile işbirliği yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Planlanan eylem araştırmasının uygulanması için araştırmacı tarafından ilk olarak bir ünite ile ilgili örnek etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerin belgeye dayalı öğretim yaklaşımının bütün süreçlerini içermesi sağlanmıştır. Veri toplama araçları olan “Araştırma Günlüğü, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu, Kazanım Kontrol Listesi, Katılımcı otobiyografilerinden elde edilen tüm veriler, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre verilerin nitel analizleri ile elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

3.1. Eylem Araştırması Öncesi Katılımcıların Arşiv Belgelerinin Derslerde Kullanımı ve Belgeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Arşiv Belgelerine dayalı öğrenmeyi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin görüşleri araştırma öncesi ve sonrası olarak alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin yanıtları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Arşiv Belgesi ve Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Belge	Kullanımı
Öğretmen 5	Devlet kurumlarına ait belge ve yazışmalar	Belge öğrenciye gösterilerek kullanılır.
Öğretmen 1	Eski Belgeler	Ders kitaplarında kısa metin olarak yararlanır.
Öğretmen 2	Birinci elden kaynak, Arşivlerde yer alan belgeler	Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütebilmeleri amacıyla kullanılır. Belgeye dayalı öğrenmede amaç öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünce becerileri edinmeleri ve önceden öğrendikleri bilgileri düşünmelerine ve işlemelerine yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda arşiv belgelerinin kullanılması bu amacın gerçekleşmesine kolaylık sağlayabilir.
Öğretmen 3	Tarihsel olaylarda yer alan birebir metinlerdir. Kanun maddeleri, fermanlar, görüşme tutanakları, meclis tutanakları vb.	Örnek olay olarak kullanılabilir. Bu belgeler üst düzey düşünme becerisini geliştirir.
Öğretmen 2	Yazışmalar, belgeler, defterler, cd, film, para	İlgili konuyla alakalı olabilecek konuyla doğrudan örtüşebilecek materyallerin fotokopileri sınıfa getirilerek kullanılır. Mümkünse bir arşiv çalışması yaptırılarak arşiv belgelerine nasıl ulaşılabileceği öğretilir ve öğrencinin doğrudan belgeye kendisinin erişmesi sağlanabilir. Yapararak yaşayarak öğrenme ve gösterip yaptırma tekniği ve mikro öğretim tekniğine uygun bir öğretim olabilir.
Öğretmen 4	Arşiv belgeleri ya da hatıralar	Öğrencilere somut bilgileri vermek için hazırlanmış ders içeriği olarak kullanılabilir

Öğretmenlerin cevaplarından arşiv belgelerinin tam olarak tanımını yapamadıkları ve içeriklerini açıklayamadıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler arşiv belgelerini bir konu içerisinde ders materyali olarak görmektedir. Arşiv belgesinin kullanılarak ders tasarlanması hiçbir öğretmenin Belgeye Dayalı Öğrenme düşüncesine uymamaktadır. Arşiv belgelerinin derslerde ne oranda kullanılacağına ilişkin sorulara bir öğretmen hariç öğretmenler bu belgelerin derslerde kullanılmasının olumlu olacağı cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğretmenler yeterli sürenin olması, belgelerin kazanıma uygun ve gerçek olması ile

anlaşılabilir olması gerektiğini de eklemiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen, belgelerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, 8. sınıf öğrencileri için bunun anlaşılmasının güç olacağını söylemiştir.

3.2. Katılımcıların T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçin Hazırlanan Arşiv Belgelerine Dayalı Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın eylem araştırmasının uygulama boyutu yeni tip korona virüs (COVID-19) salgını nedeniyle zoom programı üzerinden uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hepsi zoom programını derslerinde daha önce kullanmış veya en az bir toplantıya uzaktan katılmışlardır. Bu programın kullanımına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri aşağıdaki gibi analiz edilmiştir:

1. Katılımcılar ev konforunda programa dâhil olmuşlardır.
2. Farklı illerden gelen katılımcılar çalışmada yer alabilmiştir.
3. Araştırmanın yürütülmesi açısından tasarruf getirmiştir.
4. Bütün süreçler kayıt altına alınabildiği için verilerin toplanması ve analizi kolaylaşmış, bütün sürece hâkim olunabilmiştir.
5. Katılımcılar ile kayıtlar paylaşılarak kendilerinin eğitimden daha sonra tekrar yararlanabilmelerine imkân sağlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmasının çevrimiçi sistem ile yapılmasının, yüz yüze eğitim yoluyla yapılmasına karşı dezavantajları ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Teknik nedenler ile her dersin ilk 10 dakikalık kısmında tam bir katılım sağlanamamıştır:

“Öğretmenlerin sisteme giriş yapması ve sayının tamamlanmasının beklenmesi nedeniyle ders gecikmeli olarak başladı. Derslerin akşam saatinde yapılması ve öğretmenlerin bu esnada evlerinde olmaları nedeniyle pek çok dış etmen ve müdahale oldu. Bu etkiler dersler ilerledikçe daha da azaldı (Araştırmacı günlüğü, s. 14)”

2. Programın 45 dk.sınırı nedeniyle dersler bölünmek zorunda kalmıştır.

3. Katılımcıların bağlandıkları ortamın durumuna göre derse karşı motivasyonları değişiklik göstermiştir:

“Öğretmen 4 derslere çalışma odasından bağlanmış ve süreç boyunca etkili bir katılım sağlamıştır. Öğretmen 2 derse ailesi ile birlikte oturduğu odadan bağlanmış ve sık sık ortamdaki konuşmalar dikkatini dağıtmıştır. (Araştırmacı günlüğü; Dış gözlemci notları)”

“Araştırmacı hitap ettiği öğretmenden dönüt alamadı (Dış Gözlemci, Ders 2)”

4. Araştırmacı soru soracak veya fikir sunacak öğretmenleri gözden kaçırabilmiştir.

Genel olarak uzaktan eğitim sürecine bakıldığında olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir. Ancak, içerisinde bulunulan süreç nedeniyle seçilen bu yolla da programın kazanımlarının sağlandığı ifade edilebilir.

3.3. Katılımcıların Belgeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Süreç İçerisinde Değişimine ve Kişisel Hikâyelerine (Otobiyografi) Göre Arşiv Belgelerinin Derste Kullanımına İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim programının ilk oturumunda ve son oturumunda yoğunluklu olmak üzere katılımcılar Belgeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. İlk oturumda öğretmenler genellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girdikleri derslerin öğrenciler tarafından yeteri kadar dikkate alınmadıklarından şikâyet ettikleri görülmektedir:

“Öğretmen 4: 8. Sınıf sınav odaklı olduğu için en çok karşılaştığımız soru bu bizim karşımıza çıkacak mı? Ders saatinin sınırlı olması, müfredat baskısı olması, idarenin öğrencinin ve velinin beklentileri nedeniyle rahat edemiyoruz. Biz çocukların kendi tarihlerini bilmesini istiyoruz. Okulun isminin Kurtuluş Savaşı kahramanından gelmesi bile çocuklar için bir şey ifade etmeli.

“Öğretmen 2: Fen lisesi öğrencileri de sınav odaklı örneğin, onlar da sınavda karşımıza çıkmayacak diye söylüyorlar. Anadolu Lisesi öğrencileri bile sınava girecek olmalarına rağmen sıkıntı yaşıyordu. Meslek liseleri daha kötüdür. Okuma ve okuduğunu anlama konusunda öğrencilerimizin sıkıntısı var.”

Öğretmen 2, öğrencilerin sadece kendi branşı ile ilgili değil genel olarak okuma ve yorumlama konularında eksikliklerinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Öğretmen 1 de öğrencilerin içinde bulunduğu yaş grubu nedeniyle derslerin işlenmesinde yaşanan çeşitli sorunlardan bahsetmektedir:

“Öğretmen 1: Genelde çocuklar soyut döneme geçtikleri için konuları somutlaştıramıyorlar. Konular kronolojik olsa da çocuklar konu bütününe sağlayamıyor ve ezberlemeye yöneliyorlar... Zamanla sınav puanının düşük olması nedeniyle çocukların motivasyonu düşüyor... Ezbere öğrenmenin de kalıcılığı da az oluyor.”

Öğretmen 2, Öğretmen 1, branşları ile ilgili girdikleri derslere ilişkin sorunları incelendiğinde, bu öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların Belgeye Dayalı Öğrenme yaklaşımının inceleme ve uygulama alanına girdiği görülmektedir. Belgelerin bulunması, yorumlanması, anlaşılması, düşünme becerileri kullanılarak analiz ve sentezinin yapılması konuların öğrenimin ezberden uzaklaşmasına, olaylar arasında neden- sonuç ilişkilerinin kurulmasına, soyut konuların somutlaştırılabilmesine ve öğrenmenin kalıcılığının artmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin branşları ile ilgili yaşadıkları diğer sorunlar, konu içeriklerinin geniş olması, ders saatlerinin sınırlı olması olarak sıralanmaktadır:

“Öğretmen 5: Derste başarılı olan öğrenci sınavda aynı başarıyı gösteremiyor. Sayısal öğrencileri bu derse ilgisiz ama hayatın her alanında karşılıklarına çıkabilir.

İlk oturumda öğretmenlerin derslerde kanıt ve arşiv belgeleri kullanmanın önemini farkında oldukları görülürken, kanıt belgelerinin nasıl kullanılacağına ilişkin bir sistematiğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere derslerinde daha önce arşiv belgesi kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenler derslerinde gazete, dergi, para, yeraltı kanıtları setleri, eski bir heykelin replikası vb. materyalleri daha önce derslerinde kullandıklarını söylemişlerdir. Thales Bardağı isimli bir heykeli kullanan öğretmen ile aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir:

“Araştırmacı: Kaynak olarak o belgeyi nasıl kullandınız?”

Öğretmen: Ne işe yaradığını, neden yapıldığını ve mantığını anlattım.

Araştırmacı: Çocuklardan dönüt aldınız mı?”

Öğretmen: Bardağı denemek istiyorlar. Materyallere temas etmek istiyorlar, Yeraltı kaynaklarını da görmek incelemek istemişlerdi.”

Konuşmadan da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler her ne kadar kanıt materyallerini derslerinde kullansalar da bu belgeleri sadece getirip göstermek amaçlı kullanmaktadırlar. Öğrencilerin kanıt materyallerine ilişkin olan ilgi ve merakları derslerin kazanımlarının verilmesi için devam ettirilmemekte ve sistemli bir sunum haline getirilmemektedir. Katılımcılardan sadece bir öğretmen kanıt materyallerini daha ileri bir seviyede kullandığını örneklemiştir:

“Öğretmen 4: Ben çocuklara Çanakkale siperlerini sanal olarak göstermişim onlardan maket yapmalarını istemişim. Onlara bir alan verdim ve onlar siperler yapmışlardı minyatür ve savaş sahnesini kendi arabalarını getirip canlandırmışlardı.”

Thales Bardağı ile ilgili örnek Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının disiplinler arası kullanımına ilişkin güzel bir örnek teşkil etmektedir. Öğretmen bu bardakla temel fen bilgisi dersi konularına da değinebilir ve bilim tarihi ile ilgili öğrencilerle bu meraklarından yola çıkarak devam çalışmaları yapabildi.

Arşiv belgelerine dayalı öğrenme yaklaşımının Türk Eğitim Sistemi içerisinde uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri sorulduğunda, konuların bu yaklaşım ile yetişemeyeceğini, çok fazla konu olduğunu ve sürenin kısıtlı olduğu cevabı alınmıştır. Öğretim programlarında Arşiv belgelerine dayalı öğrenme yaklaşımının bulunduğuna ilişkin öğretmenlerin bilgisi olduğuna ilişkin bir izlenim edinilmemiştir (Araştırmacı günlüğü, s.15):

“Öğretmen 4: (Bu anlattıklarınız) Çok güzel ama 80 dakika az geliyor yetişmez. Ne kadar hazırlıklı gelirsek gelelim, bu becerilerle içerikleri 80 dakikada veremeyiz.”

Son oturumda katılımcı öğretmenlerden alınan dönütler, öğretmenlerin bu yaklaşım ile ilgili görüşlerinde olumlu yönde değişimlerin alındığı görülmektedir. Öğretmenler hem Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımına karşı olumlu tutum geliştirmiş hem de bu yaklaşımın daha ayrıntılı bir şekilde uygulanabilmesine ilişkin süreçler konusunda bilgilenmiştir:

“Öğretmen 2: Burada çok boyutlu öğrenme de var, gizli öğrenme de var tüm konulara yayamayız belki ama ufak ufak girizgâh yaptığımız zaman çocukta farkındalık ufuk açmış olacağız. Birkaç dersi bu şekilde planlarsak hem bizim ders sıkıcılıktan monotonluktan uzaklaşacak hem de biz çocuklarla çok farklı duygusal bir bağ kurmuş olacağız”

Bu görüşlerin yanı sıra, bir öğretmen bu yaklaşımın ve bu yaklaşımın kazanımlarının her öğrenci için aynı derecede geçerli olmadığını düşündüğünü söylemiştir. Araştırmacının yanıtları ve diğer öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri, ders içerisindeki etkileşimin nasıl olduğuna ilişkin bilgi sağlamak açısından olduğu gibi verilmiştir:

“Öğretmen 1 :Ben şöyle düşünüyorum. 8. Sınıf öğrencileri bunları rahatlıkla yapabilirler. Diğer ülkelerde alışkın oldukları için yapıyorlar dediniz ama ben kendi çocuklarım üzerinden düşündüğümde bu bakış açısını kazanmalarının zaman alacağını düşünüyorum.

“ Araştırmacı: Hocam öğretmen bunu severse çocuklar da sever emin olun. Bizim ülkemiz bunu en iyi yapabilecek ülke çünkü çok fazla belge var.”

Ancak, katılımcı öğretmenlerle Belgeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımını kullanılarak işlenen örnek bir dersin ardından, öğretmenler verilen kanıtlar ile ilgili çıkarımlarda bulunmuşlar ve Çanakkale Savaşları ile ilgili olan örnek dersin devamında yapılabilecek aşağıdaki etkinlikleri sıralamışlardır:

“Öğretmen 1:Tarihsel canlandırma yaptırılabilir asker ya da subay olarak ya da fotoğrafın canlandırılması yapılabilir. Ben köy okulunda görev yapıyorum orada çocukların el becerileri çok iyi asker kıyafeti tasarlayabilirler o dönemdeki, o günkü giyilen kıyafeti hazırlayabilir.”

“Öğretmen 3: Proje yöntemi olabilir ama o biraz süre alır 1 ay gerekebilir. Bu konuyla ilgili dergi hazırlayabilirler mesela”

Mesleki gelişim programı öncesinde derslerinde arşiv belgesi kullanan öğretmenler en çok kanıt belgesinin bulunması ve ders için uyarlanması konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar:

“Öğretmen 4: Ben Galiçya cephesi ile ilgili bir ödev vermiştim çocuklara bir fotoğraf ve gazete haberi vardı. Size verilmiş gazete haberi ve fotoğrafla ilgili cepheyi araştırıp rapor yazınız. Velim aradı bu benim çok ilgimi çekti çocukla birlikte biz de araştırma yapmaya başladık dedi. Çocuğun da ilgisini çekiyor böyle materyaller. Eğer böyle materyaller varsa, onları alıp kullanmak iyi oluyor, sıfırdan materyal almak ve onu geliştirmek çok zor.

Beş oturum sonunda öğretmenlerin zihninde Arşiv Belgelerine Dayalı Öğrenme Yaklaşımını ile ilgili daha farkındalık oluştuğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımın faydalı olduğunu çalışma öncesinde de belirten katılımcılar süreçler konusunda bilgilendikten sonra, eylem araştırmasını devam ettirme konusunu tartışmışlardır.

3.4. Katılımcıların, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçin Hazırlanan Arşiv Belgelerine Dayalı Mesleki Gelişim Programı Sonunda Arşiv Belgelerini Derslerinde Kullanmaya İlişkin Görüşleri

Uygulanan 5 derslik mesleki gelişim programının sonrasında öğretmenlere ön görüşmedeki sorular ile paralel olarak hazırlanmış son görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin ön görüşmede olduğundan daha kapsamlı ve ayrıntılı görüş sundukları görülmüştür. Öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programına ilişkin memnuniyet durumları ve eğitim veren araştırmacıya ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin hem eğitim programından hem de araştırmacıdan memnun oldukları görülmektedir:

“Öğretmen 3: ilgili çalışma çok detaylı ve konuya hakim bir eğitmen tarafından verildi. (Eğitimin kapsamını) yeterli buldum. Yeterince kapsamlı konu ele alındı.”

“ Öğretmen 4. Evet, kanıt temelli eğitiminin en önemli materyali olan arşiv belgelerinin ders materyali olarak kullanabilme yetisinin kazanmamı sağladı. Ayrıca ders materyallerine ulaşabileceğimiz çevrimiçi ve basılı kaynak örnekleri bizimle paylaşıldı. Paylaşılan belgelerle etkinlik hazırlama için önemli bir aşama olan çalışma kâğıdı çevrimiçi eğitimde birlikte hazırlanmasıyla tecrübe sahibi olduk.”

İlk olarak öğretmenlere T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi konularını öğretirken arşiv belgelerini kullanma yönündeki düşüncelerinde eğitim sayesinde ne gibi değişiklikler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu aldıkları eğitimin olumlu etkisinden bahsetmiş ve daha sistematik bir ders planlayabileceklerini söylemişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin bu yaklaşıma ve arşiv belgelerine karşı tutumlarında değişikliklere yol açmıştır:

“Öğretmen 1: Eğitim çok verimli oldu. Bu eğitim sayesinde derslerde kullanabileceğim yeni bir yöntem öğrendim. Bu yöntemi uygularken arşiv belgelerini kullanmayı planlıyorum. Bu sayede kazanımlar öğrenci tarafından kolay bir şekilde kazanılabilecektir.”

“Öğretmen 3: (Benzer etkinlikleri) Ben de hazırlayabilirim. Çünkü çok fazla örnek ve teorik alt yapısı ile sunuldu eğitim. Zaten daha önceden bilgim vardı ama bu eğitimle daha da yeterli bir seviyeye geldiğimi düşünüyorum.”

“Öğretmen 4: Evet, devlet arşivleri genel müdürlüğü tarafından hazırlanan kazanım bazlı arşiv belgelerinin olduğu bilgisini edindim. Kazanımlara uygun olan arşiv belgeleri ile etkinlik hazırlama konusunda kafamızda oluşabilecek problem durumları çözüme kavuştu. Arşiv belgelerinin ders içerisinde nasıl kullanılacağı, arşiv belgelerinin nasıl kullanılması gerektiği, yazılı ve görsel arşiv belgelerinden yararlanma ve öğrenci çalışma kâğıdı olarak kullanılması gibi konularda etkinlik hazırlama konusunda kapsam yeterliydi ve uygulamalı olarak deneyim kazanmamıza fayda sağladı.”

Öğretmenlerin arşiv belgelerinin kullanım nedenlerine ilişkin gerekli farkındalığı edindikleri görülmektedir. Program kazanımlarının öğrenci seviyesine indirgenebilmesi, öğrencilerde merak uyandırması ve bu bilgilerin uygun seviyede bir öğretim materyaline dönüştürülmesine ilişkin farkındalığın mesleki gelişim programı sayesinde edinildiği görülmüştür:

“Öğretmen 4 - Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde özellikle de İnkılap Tarihi derslerinde arşiv belgelerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve ilgili ders öğretmenlerine gerekli yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. İlgili eğitimden sonra derslerde arşiv belgelerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme, dikkat, merak uyandıracağından farkındalık yaratacağı düşüncesi oluştu.”

“Öğretmen 2 - Yakın tarihimize ait pek çok belge arşivlerde mevcuttur. Ancak kullanılmadığı ve haberdar olunmadığı takdirde bu çokluk bir şey ifade etmemektedir. Bu arşiv belgelerini güne getirmek ve güncelleyerek öğrencilerin kullanımına uygun hale getirmek suretiyle yakın tarihimiz ile ilgili bilgiler daha da netleşecektir. Aldığım eğitim ile arşiv belgelerini nasıl öğrenciye, kazanıma ve sınıfta getireyim uygulayabileceğim, nasıl sistemli kullanacağım gibi onlar daha bir netlik kazandı.”

Öğretmenlere arşiv belgelerinin bir kanıt temelli öğrenme malzemesi olarak kullanılmasının geleneksel yöntemlerden ne gibi farklılıkları olduğu ve öğrencilere ne gibi kazanımlar sağlayacağı yöneltildiğinde öğretmenler pek çok olumlu katkıdan bahsetmişlerdir. Bunlardan en çok vurgulananları öğrencilerin bilgileri somutlaştırması, bilginin gerçekliğini araştırması, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenmesi, bir bilgiyi ilk kaynağından araştırabilmesi ve bu bilgiyi yapılandırabilmesi, empati kurma becerisinin geliştirmesi ve son olarak diğer alanlarda da kendini birey olarak daha iyi bir konuma getirebilmesi olarak sıralanabilir:

“Öğretmen 5 Öğretmen- Tarih derslerinde arşiv belgelerini kullanma, tarih derslerini somutlaştıracaktır. Ayrıca öğrenciler tarihi olayları ispatlamayı öğrenecek. Bazı yerlerden öğrendiği (sosyal medya vb) Bilgileri doğru olup olmadığı konusunda araştırmalar yapmaya yönlendirecektir.

“Öğretmen 4 - Öğrencilere geçmiş zamanda yaşanmış olaylara tank olma olanağı vermesi ve soyut kavramları somutlaştırması ile birlikte empati özelliği kazandıracağı kanaatindeyim. Öğrencilerin tarih derslerinde hale hazırda bulunan önyargılarını değiştireceği ve tarihi konulara eğilimlerinin keyifli bir şekilde olumlu yönde değiştirecektir. Öğretmenin arşiv belgelerini kullanması dersin etkililiğini artıracaktır.”

“Öğretmen 3 - Birinci elden kaynak olması öğrencinin ilgisini ve tarih konusu olan ders kitabında yer alan kavram, bilgiyi doğrudan görmesi demek. Bu bağlamda derse ve konuya daha fazla motive olmaktadır. Hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca küçük bir tarihçi gibi öğrenci kanutlardan tarihsel bilgiyi kendisi oluşturmakta ve bilgiyi yapılandırmaktadır. Bu bağlamda birinci elden kaynak olarak arşiv belgeleri önemli bir öge olarak değerlendirilebilir.

“Öğretmen 1 - kanıt temelli öğretim yöntemi soyut konularda konunun somutlaştırılmasını kolaylaştırılırken, çoklu bakış geliştirme ve derinlemesine öğretmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

“Öğretmen 2 - Arşivler içerdiği bilgi ve birikim ile sahip olunan zengin bir geçmişi içermektedir. Bu birikim arşiv belgelerini etkin kullanımı ile hayat bulur. Hayat bulan her bilgi geçmişin aydınlanması, bilinmeyeninin kalmaması açısından önemlidir. Gerçek ve bilimsel bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmesi, bilinenin nasıl sorgulanacağı gibi konularda kanıt temelli eğitim bir rehber görevi görmektedir.”

Öğretmen 2, Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kazandırılması hususunu vurgulamaktadır. Bu beceriler sadece tarih dersi özelinde değil öğrencinin genel akademik hayatında geliştirilmesi istenen ve beklenen temel özellikler arasında yer almaktadır. Öğretmen 2 de Kanıt Temelli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin genel olarak beceri kazanmalarındaki etkisini vurgulamaktadır:

“Öğretmen 2 - ...Öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini artırmak; öğrencilere entellektüel potansiyellerini keşfetme imkânı sağlamak; olaylar ve durumlar arasında neden-sonuç ilişkisini kurmalarını sağlamak...”

Öğretmenlere bir diğer soru olarak, arşiv belgelerini kanıt olarak derslerinde nasıl kullanabilecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda da mesleki gelişim programı nedeniyle ön görüşmeye göre daha ayrıntılı ve yerinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmenler hazırlanacak etkinliklerde eğitimin içeriğinde bulunan materyallerin öğrenci seviyelerine uyarlanması, Bloom Taksonomisine uygun olarak üst biliş becerilerine yönelik olarak yapılandırılması gerektiğini söylemişlerdir:

“Öğretmen 5 - Seviyeye uygun bazı belgelerden çeşitli etkinlikler hazırlanabilir.”

“Öğretmen 1 - özellikle tarih konularının öğretiminde arşiv belgeleri öğrencinin gerçeklerden hareket ederek analiz sentez ce değerlendirme gibi üst biliş becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecektir. Dersin girişinde dikkat çekmek için, gelişme kısmında kazanımın somutlandırılması, derinleştirilmesinde kullanılabilir.”

“Öğretmen 3 - Arşiv belgesi tarihsel olaylarda yer alan birebir metinlerdir. Kanun maddeleri, fermanlar, görüşme tutanakları, meclis tutanakları vb. eğitimde bunlar birinci elden kaynak kanutlar

ve örnek olay durumları olarak kullanılabilir. Özellikle tarih doğası gereği yoruma, farklı bakış açılarına sahip bir disiplindir. Bu nedenle farklı tarihsel kanıtların derste kullanılması ve sorgulanması öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecektir.

“Öğretmen 3: Sınıf öğrenci seviyesine göre de değişiklikler yapılabilir. Konunun ana hatları kalmak şartıyla belli değişiklikler yapılarak da uygulanabilir.”

Görüşme yapılan öğretmenler, belgelerin uygun kaynaktan bulunması ve sonrasında da materyal haline getirilmesi sürecini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır. Öğretmenlerin arşiv belgelerine nasıl ulaşacakları ve onu nasıl öğretim materyali haline getirecekleri konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır:

“Öğretmen 4 - Öncelikle ilgili kazanıma uygun olarak Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış arşiv belgeleri öğretmen tarafından belirlenecek, öğrencilere arşiv belgeleri ile ilgili gerekli ön bilgilendirmeler sağlandıktan sonra arşiv belgesi öğrencilere verilecektir. Arşiv belgesi ile ilgili önceden hazırlanmış içerikler, sorular vb. içerikler öğrenciler ile birlikte incelenecektir. Öğrencilerin ilgili arşiv belgesine dair çıkarımları yapmaları sonucunda ilgili bilgilendirmeler devam ederek konu ile bütünlük sağlanacak, önceden hazırlanmış değerlendirme soruları ile konu tamamlanacaktır.”

“Öğretmen 2 - Arşiv belgesi çok iyi seçilmelidir. Öğrenciye, kazanıma, sınıf ortamına uygun hale getirilerek kullanılmalıdır. Arşiv belgesi kazanıma uygunluk yönünde karar verildikten sonra, dili ve yazısı güncellenerek öğrencinin kullanımı için uygun hale getirilmelidir. Konu ile ilgili öğrenciye ön bir bilgi verilerek konuya öğrenci ısındırılır. Daha sonra belge öğrenciye inceltir. Belge incelenirken sorulacak analiz sorularıyla öğrenci yönlendirilir. Belgenin nasıl kullanılacağı şeklinde öğrenciye rehberlik edilir. Ürün oluşturması istenerek ya da uygun ölçme yöntemleriyle konu anlaşılıp anlaşılmadığı test edilir. “

“Öğretmen 2 - Arşiv belgesi birinci elden kaynaktır. Birinci elden kaynaklar kullanılarak kanıtlar değerlendirilir, sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı olarak akıl yürütebilmeleri sağlanır.”

Arşiv belgelerinin derslerde kullanımı ve Belgeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımına ilişkin sorulardan sonra öğretmenlere arşiv belgelerini derslerinde ne oranda kullanacakları sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin hepsi derslerinde arşiv belgelerini ilgili konulara göre kullanacaklarını bildirmiştir. Belgelerin derslerde nasıl kullanılacağına ilişkin olarak da çeşitli yöntemleri sıralamışlardır:

“Öğretmen 5 - Bazı olaylar veya bilgiler öğrenciye aktarılırken ilgili arşiv belgeleriyle birlikte verilebilir. Belge üzerinde öğrenciyle beraber çeşitli okumalar ve değerlendirmeler yapılabilir.”

“Öğretmen 1 - TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi başta olmak üzere, sosyal bilgiler müfredatında özellikle 6. ve 7. Sınıfta kullanılabilir. Bu sınıfların tarih temalarında kullanılabilir. Özellikle Osmanlı ve Türkiye arşiv belgeleri sıklıkla kullanılabilir. Etkinliklerde ise gazete, dergi, okul panosu veya araştırma proje etkinlikleriyle kullanabilirim.”

“Öğretmen 4 - TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri başta olmak üzere, Sosyal bilgiler ve Tarih derslerinde arşiv belgelerine ulaşabileceğimiz bütün içeriklerde kullanılabilir. Öğrencilerimize ilgili kazanımlarla ilgili olarak dikkatlerini ve ilgilerini arttırabileceğimiz arşiv belgelerinden ulaşabileceğimiz resim, harita, resmi yazışmalar üzerinden etkinlikler hazırlanabilir”.

“Öğretmen 3: Tarih birinci elden kanıtlara dayalı öğretime uygundur. Günümüzde de arşive belgelerine ulaşmak daha kolay, bu bağlamda derste yoğun olarak kullanılabilir. “

Mesleki gelişim programı içerisinde üzerinde durulmasına rağmen, bir öğretmenin bu yaklaşım ile normal program konularının yetişip yetişememesine ilişkin görüşlerinin çok değişmediği görülmüştür. Öğretmen 2 Öğretmen zaman sıkıntısına rağmen bu yaklaşımın sınıf ortamlarında kullanılabileceğini söylemektedir:

“Öğretmen 2: Her derste kullanılması belki zaman açısından sıkıntı yarabilir. Ancak ders içeriğine uygun bir şekilde ana kaynaklara ulaşılacak arşiv belgeleriyle bir ders planlanabilir. Dersin kazanımına uygun içerikteki belgeler sınıf ortamına getirilir. Arşive öğrenci götürülür.

Kütüphanelerin süreli yayınlar bölümünden eski gazetelerin nasıl taranacağına dair etkinlikler düzenlenir. Erişime açılan internet adresleri öğrenciyle paylaşılarak bu adreslere dayalı olarak gerçekleştirilebilecekleri proje çalışmaları yaptırılabilir. Müzeler etkin bir şekilde çalışma kâğıtları hazırlanarak kullanılabilir. Sınıf ve okul müzeleri ya da arşivleri kurdurulabilir. “

Belgeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının öğrenci başarısı üzerinde ne gibi etkileri olacağına ilişkin öğretmenlere sorulan sorularda öğretmenler öğrenci başarısının bu yaklaşımla birlikte olumlu etkileneceğini söylemektedir. Bunun nedeni olarak bilgilerin somutlaşması ve ilgi çekici olması verilmektedir:

“Öğretmen 2 - Öğrencinin derse ilgisi artacaktır. Dersler daha ilgi çekici olduğu için anlaşılabilirliği öğrenci açısından kolaylaşacak, ezberlemek yerine mantığını da kavrayarak konuyu anlamlandıracaktır.”

“Öğretmen 4 - Öğrencilerin tarih derslerinde önyargılı ve başarısız olmasının en önemli nedenlerinden tarih derslerinin soyut olması ve ilgili konuları içselleştiremiyor olmalarından kaynaklandığı düşüncesindeyim. Öğrencilere ilgili konu ile ilgili verilecek arşiv belgeleri öğrencilerin ilgili zaman diliminde yaşanan olaylara empati ile bakmasını sağlayacağı gibi ilgili konulara ilişkin soyut düşüncelerini somut olarak değerlendirme fırsatı yakalamış olacaklardır. Öğrenci başarısı artmasının yanında tarih dersine ilgili, araştıran, sorgulayan ve merak duygusu artmış öğrenciler olacaklardır.”

“Öğretmen 5 - Öğrencinin dersi öğrenmesi kolaylaşacak bu da öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkide bulunulacaktır.”

Öğretmen 1 öğrenci başarısının artmasındaki neden olarak derse aktif katılımı ve öğrencilerin derslerde sorumluluk almasını göstermektedir:

“Öğretmen 1 - öğrenciler derste aktif olarak katılacakları için derse karşı ilgi ve tutumları da olumlu yönde değişecektir. Böylece derse katılım artacaktır. Öğrenciler üzerinde meydana gelecek olumlu değişimler sonucu öğrencinin akademik başarısı da yükseleceğini düşünüyorum.”

“Öğretmen 3 - Öğrenci küçük bir tarihçi gibi tarihsel bilgiyi yapılandırdığı için anlamlı, kalıcı öğrenme gerçekleşir ve öğrenme tam olarak gerçekleştiği için başarı artar.”

Öğretmen 2 arşiv belgelerinin derslerde kullanılmasını öğrenciler üzerindeki etkisini şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrencinin öğretmene karşı tutumunun olumlu yönde değişmesine neden olur.
- Öğretmenin bilgisini sınanan öğrencide öğretmenin artı yetenekleri öğrenciyi derse karşı motive eder.
- Yeni nesil öğrenen öğrencinin öğrenme ortamlarını destekler.
- Öğrencilerde Tarihsel düşünme becerileri geliştirerek, bu becerileri günlük hayatın her alanında uygulayabilme becerisi oluşturmalarını sağlar.
- Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayarak zamandan tasarruf eder.
- Belge kullanmayı içselleştirerek doğru ve bilimsel bilgiye ulaşmanın yollarını ve sorgulamayı alışkanlık haline getirmeye neden olur.
- Elde edilen bir bilginin farklı alanlarda kullanımını sağlar.
- Günlük hayatta karşılaştığı bir problemi çözmesinde pratiklik kazanır.
- Arşiv, kütüphane, belge vs. gibi kavramlar hakkında farkındalık kazanır.
- Sorgulayan, empati kurabilen geçmişinden haberdar bireylerde vatandaşlık bilincinin üst düzeyde oluşmasına neden olur.

Öğretmenler ayrıca bu yöntemle eğitilen çocukların diğer derslerde ve sosyal-duygusal hayatlarında da başarılı olacaklarını söylemektedir:

“Öğretmen 5 - Öğrencilerde tarihe olan merak duygusunu artıracak. Ayrıca öğrenciler, tarihi olaylara çok boyutlu bakabilme ve analitik düşünme becerileri kazandıracaktır.”

“Öğretmen 1 - Öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca kanıt kullanma becerisini geliştirebilecektir. Bu beceri sayesinde birbirine bağlı diğer beceriler ile tutum ve davranışlarda gelişmesine katkı sağlayacaktır.”

“Öğretmen 4 - Öğrencilerin akademik başarılarının yanında, sosyal, duygusal yönlerine de olumlu yönde katkı sağlayacağı düşüncesindeyim.”

“Öğretmen 2 - Bilimsel bilgiye ulaşma yolları, kalıcı öğrenme, öğrenme ortamlarının zevkli hale gelmesi, yaparak yaşayarak öğrenme, disiplinler arası bilgi transferi, farkındalık, toplumsal bilinç, vatandaşlık bilinci, zaman algısı ve zaman yönetimi gibi konularda öğrenciyi etkileyecektir. “

Öğretmen 3 bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde çok olumlu sonuçları olacağını söylemiştir. Ancak, öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş ve istekli olması gerektiğini eklemiştir. Bunun gibi mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlere dönük olarak verilmesi bu farkındalığı arttıracaktır:

“Öğretmen 3- Kanıtları sorgulayan ve farklı bakış açılarını gören öğrenci etkili ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu nedenle başarı artar. Ancak öğrencinin bu konuda istekli olması gerekir. Çünkü kanıt temelli öğrenme öğrenciye sorumluluk verir. Kanıtları işlemesini, zihinsel süreçlerini üst düzeyde kullanılmasını gerektirir. Aktif olarak öğrenme sürecinde yer alma öğrencinin okulöncesinden başlar. Eğer öğretmenleri bu yaklaşımla öğrenciyi yetiştirmişse öğrenci bu tür öğrenmede yer almada istekli olur. Ancak bunu uygulamayan öğretmenlerin öğrencileri ilk defa bu yaklaşımı görünce süreçte yer almakta zorlanabilirler. Burada öğretmen faktörü çok önemli. Her şey öğretmenin kendinde bitiyor aslında. Bu birazda yetenek bence. Şimdiye kadar okul yöneticisiyim samimi olarak söyleyeyim kanıt kullanan sosyal bilgiler öğretmeni görmedim. Bunu sağlamak için öğretmenlere proje olarak kanıt temelli öğretimi teorik olarak ve örnek bir ders planı hazırlayarak uygulaması ve bu uygulama süreç ve sonuçlarını sunmasını gerektirecek çalışmalar yapılmalıdır. Bu nasıl yapılmalı denildiğinde bu da zor.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu eylem araştırması, amaçları ve kapsamı alanında ilk olma özelliği taşımaktadır. Çalışma öncesinde mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde öğretmenlerin arşiv belgelerinin derslerde kullanılmasına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Arşiv belgelerini kullanmaya yönelik bu olumlu tutum mesleki gelişim programı sonucunda daha da artmış ve öğretmenler bu konuda daha bilinçli hale gelmişlerdir. Balkaya (2002) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, arşiv belgeleri ve birinci el kaynaklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırma katılımcıları arşiv belgeleri ile ilgili genel yorumlar yapmışlardır, ancak bu belgelere nasıl ulaşılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar birinci elden kaynakların eğitim materyali olarak kullanılmasına ilişkin örneklerle çok az karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Arşiv belgelerinin, öğretmenlerin birincil kaynak olarak kullandıkları ders kitaplarında yeterince yer almadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Kibar (2019) da tarih kitaplarını incelediği çalışmasında arşiv belgeleri ve kanıt materyallerine eskiye oranla daha çok yer verilse de güncel ders kitaplarında halen bu materyallerin çok az yer kapladığını söylemektedir.

Öğretmenler, arşiv belgelerine nasıl ulaşacaklarını, arşiv belgelerini eğitim materyali olarak nasıl uyarlayacaklarını, öğretim sürecinde belgeleri nasıl kullanacakları ve ölçme-değerlendirme süreçlerini nasıl işleteceklerini bu mesleki gelişim programı sonucunda kapsamlı olarak öğrenmişlerdir. Mesleki gelişim programından önce belgelerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve konuları sınırlı zamanda yetiştirme baskısı gibi nedenlerle arşive dayalı belge temelli öğretim yaklaşımının derslerinde kullanılması konusunda çekince gösteren öğretmenler bu mesleki gelişim programı sonucunda arşiv belgelerinin kullanımı konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Boyum (2016) arşiv belgelerinin ve tarihsel kanıtların tarih derslerinde ilk kullanılması gereken materyaller olduğunu söylemekte ve buna göre dersin devam etkinliklerinin şekillendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eylem araştırması sürecinde, katılımcı öğretmenlerin görüşleri arşiv belgelerinin destekleyici materyal olmasından ana materyal olmasına doğru evrilmiştir. Süreç içerisinde arşiv belgelerinin kullanım alanlarının

farkına varan öğretmenler bu yönde ders tasarlanması konusunda olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Öğretmenler, arşiv belgelerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılmasının sadece öğrencilerin tarih bilgilerinin artmasına neden olmayacağı aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin artmasına katkı sağlayacağı mesleki gelişim programı ile ulaşımlardır. Alabaş (2007), Bekret (2019) ve Işık (2008) da yaptıkları farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Belgelerin kanıt olarak derslerde kullanımı öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Şener (2019) de öğrencilerin kanıt materyalleri kullanılan derslere karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenlerin araştırmadan önce derslerinde tarihsel kanıtlarla yaşamış oldukları tecrübeler de bu eylem araştırması sürecinde tekrar gözden geçirilmiştir. Günümüzde, derslerin disiplinler arası olması, STEM eğitimi gibi konular kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile sosyal bilgiler derslerini de kapsayacak şekilde geliştirilebilir. Öğretmenler derslerin arşiv belgeleri ile diğer derslerle işbirliği halinde işlenebileceği hususunda olumlu tutum geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Stanley'in (2017) çalışması ile örtüşmektedir. Dilek ve Yapıcı (2017) da yaptıkları çalışmada kanıt materyali kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinde olumlu sonuçlara yol açtığını bulmuşlardır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın alanda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen ilk mesleki gelişim programı olarak uygulanmasının olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. Öğretmenler eylem araştırması sürecinde arşiv belgelerinin tarih derslerinde kullanımı konusunda olumlu tutum geliştirmiş, arşiv belgelerinin seçimi, orijinalliğinin test edilmesi, uyarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmuşlardır. Belgeye dayalı öğrenme yaklaşımının TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanabilirliği örnek ünite ile de desteklenerek öğretmenlere araştırmacı tarafından sunulmuş ve mesleki gelişim programı sürecinde de öğretmenlerce bu durum kabul edilmiştir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin arşiv belgelerine, ulaşma ve günümüz Türkçesine çevirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında arşiv belgelerinin bir öğretim materyali olarak kullanılmadığı için öğretmenler için örnek ders etkinlikleri olması gerekmektedir.

Bu örnek ders materyalleri ve etkinlikler; araştırmacılar, akademisyenler, öğretmenler ve arşiv hizmeti veren kurumların ortak bir işbirliği içerisinde bir çalışma yürütmesiyle oluşturulmalıdır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlere arşiv belgelerini derslerinde kullanmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'na arşiv belgelerinin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve öğretim materyallerinde arşiv belgelerine yer vermelerini; Devlet Arşivleri Başkanlığı'na bir eğitim birimi kurulması ve uyarlanmış materyallerin hazırlanması önerilmektedir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

KAYNAKÇA

Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Balkaya A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231,274.
- Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boyum, C. D. (2016). *Primary sources in social studies: a multiple case study examining the successful use of primary sources in the secondary history classroom*. United States Code Microform Edition © ProQuest LLC. 10288372.
- Büyüköztürk, Ş. Akbaba A.S. & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması-teaching and learning international survey (TALIS)*, Ankara.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. Çeviren: K. Dinçer. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Compston, C.L. (2002). *A teacher's guide to using primary sources*. Newyork: Oxford University Press.
- Dilek, D. & Yapıcı, G. (2007) *Tarih öğretmen adaylarının kaynaklarla çalışmada karşılaştıkları güçlükler ve romantik tarih anlayışı: sınav kâğıtları üzerine bir analiz*. 4.th Heirnet Conference 2007, 10-12 September, Marmara University, İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Y. (2008a). *İlköğretim programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının ortaöğretim ile paylaşılması çalışmayı çalışma raporu*, Ankara.
- Doğan. Y. (2008b). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2),171-186.
- Doğan. Y. & Dinç, E.(2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2),196-220.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed). New Jersey: Pearson Education.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar*. İçinde Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme (s.31- 43). Editör: Y. Kabapınar. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kibar. H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir? Bir saptama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Malkmus, D.J. (2008). Primary source research and the undergraduate: A transforming landscape. *Journal of Archival Organization*, 6(1), 47-70.

- MEB (2017-2018) *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı* (8. Sınıf), Ankara: TTKB Yayınları.
- Nichol. J. & Dean, J. (2005). *History 7–11 developing primary teaching skills*. Newyork: Routledge Taylor&Francis.
- Stanley, T.L. (2017). *Increasing students' critical thinking and improving performance in elementary social studies classroom*. Capella University, ProQuest LLC, 10257162.