

**EDİTÖR**

*Prof. Dr. Filiz KUTLUAY TUTAR*

**EĞİTİM  
PROGRAMLARI  
VE ÖĞRETİM**

*Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler*

**MART  
2025**

**İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız**  
**Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel**  
**Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı**  
**Editör • Prof. Dr. Filiz KUTLUAY TUTAR**

**Birinci Basım • Mart 2025 / ANKARA**

**ISBN • 978-625-388-270-9**

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.  
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan  
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

**Gece Kitaplığı**

**Adres:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt  
**No:** 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

[www.gecekitapligi.com](http://www.gecekitapligi.com)  
[gecekitapligi@gmail.com](mailto:gecekitapligi@gmail.com)

**Baskı & Cilt**  
Bizim Buro  
**Sertifika No:** 42488

**Eğitim Programları  
ve Öğretim Alanında  
Araştırmalar ve  
Değerlendirmeler**

**Mart 2025**

**Editör:  
Prof. Dr. Filiz KUTLUAY TUTAR**



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### ÇEVİRİM İÇİ UYGULANAN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) EĞİTİMİNİN ÖĞRENERLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE DENEYİMLERİNE ETKİSİ

*Burak AYDOĞAN, Alper BAŞBAY* ..... 1

## BÖLÜM 2

### OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ EĞİTİMİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİLERİ

*Deniz GÖKSEL, Alper BAŞBAY* ..... 41

## BÖLÜM 3

### İLKOKUL 1-4. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

*Arzu EKİN, İlhami BULUT* ..... 87



# BÖLÜM 1

## ÇEVİRİM İÇİ UYGULANAN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) EĞİTİMİNİN ÖĞRENERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE DENEYİMLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

*Burak AYDOĞAN<sup>2</sup>*

*Alper BAŞBAY<sup>3</sup>*

1 Danışmanlığımı Prof. Dr. Alper Başbay'ın yürüttüğü Burak Aydoğan'ın "Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve deneyimlerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, Salihli Bilim ve Sanat Merkezi, Felsefe Öğretmeni

e-posta: b\_aydogan@windowslive.com ORCID: 0000-0001-6604-4776

3 Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

e-posta: alper.basbay@ege.edu.tr ORCID:0000-0001-5515-6385

## GİRİŞ

Felsefe, özünde insan yaşamının geniş bir şekilde araştırılmasını ve tartışmaya girme eğilimini içerir. Tarih boyunca insanlığın hem kendini hem de kendi varlığının kapsamını aşan konuları tartışması sonucunda felsefe, çok çeşitli konuları ve sorgulamaları kapsayan kapsamlı bir çalışma alanına dönüşmüştür (Timuçin, 2008). Bu bağlamda felsefenin epistemoloji, ontoloji, etik, din, sanat, siyaset vb. farklı alanları, insanın dünyayı ve kendini anlamasını derinleştirirken, aynı zamanda insanlığın temel sorularına evrensel yanıtlar aramak için çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu alanlardaki düşünce ve yaklaşımlar insanın varoluşsal ve entelektüel arayışlarına rehberlik ederken aynı zamanda insan toplumlarının ve kültürlerinin temel değerlerini de şekillendirmektedir.

Yaygın algının aksine, felsefe sadece durmaksızın sorgulama yapan Antik Yunan düşünürlerinin bir uğraşı değildir. Felsefe, yönetim alanındaki etik problemlerden, bilgisayar programcılığında gerekli olan mantıksal çerçevelere kadar uzanan geniş bir alana hitap ederek pratik anlamda önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Felsefe, yaşamın amacı, bilginin doğası, etik ilkeler, gerçekliğin doğası, Tanrı'nın varlığı, bilinç, siyasi ideolojiler, din, ekonomik sistemler, sanat ve dilbilim gibi derin kavramları araştırmamızı sağlayarak çeşitli alanların temelini oluşturur. Sınırsız kapsamıyla felsefe, akla gelebilecek her konuyu kapsar (Kleinman, 2019). Felsefe bu sınırsız alanla genel sorularla ilgilenir ve bu genel sorulara derinlemesine cevaplar bulmaya çalışır (Russel, 2020).

Felsefenin amacı, sorduğu sorulara kesin yanıtlar bulmak değildir, zira genel olarak mutlak hakikate ulaşmak zordur. Felsefeyle uğraşmak, soruların kendi doğasında var olan değerden kaynaklanır. Bu tür bir düşünce, potansiyel anlayış alanımızı genişletmeye, entelektüel yaratıcılığımızı artırmaya, açık fikirliliği engelleyen katı inançlara meydan okumaya hizmet eder ve en önemlisi aklın sınırsız evreni keşfetmesine yardımcı olur (Russel, 2020). Felsefe, bu yönüyle insanı sınırlarının ötesine taşımak ve düşüncüyü sınırlar arasında dolaştırmak için bir araç sağlar diyebiliriz. Bu tür bir düşünce, potansiyel anlayış alanımızı genişletmeye, entelektüel yaratıcılığımızı artırmaya, açık fikirliliği engelleyen katı inançlara meydan okumaya hizmet eder ve en önemlisi aklın sınırsız evreni keşfetmesine yardımcı olur.

Felsefe, genellikle karmaşık kavramlar, derin düşünceler ve soyut konularla ilişkilendirilir. Ancak felsefenin sadece yetişkinlere özgü bir etkinlik olmadığı ve çocukların da felsefe yapabileceği bir gerçektir. Cevizci'ye (2015) göre felsefi bir yolculuğa çıkmak için gereken en önemli yetenek, tüm çocuklarda doğuştan var olan bir nitelik olan merak ve hayret duygusudur. Benzer şekilde Wartenberg (2020), çocukların filozoflara benzer şekilde cesaret, çevrelerine karşı merak ve çevrelerine yönelik



keşifsel sorgulamaları yoluyla dünyayı anlama arzusu sergilediklerini ileri sürmektedir.

Jasper'da (2010) çocukların derinlikli sorular sorduğunu dile getiren filozoflardandır. Ancak zaman geçtikçe, doğuştan gelen bu yetenek genellikle azalır ve yerini alışkanlıkların egemenliğine bırakır. Günlük rutinlerin etkisi altında kalan bireyler, kolaylıkla çevrelerine uyum sağlayarak, kendi düşüncelerini sorgulamadan toplumun normlarına göre hareket ederler (Cevizci, 2015). Bu durum, toplumun felsefi bakış açısının zamanla zayıflamasına ve bireylerin düşünsel derinliğini yitirmesine yol açar. Fakat bu eğilimin tersine çevrilmesi mümkündür; çünkü her bireyin içinde, keşfetmeye ve sorgulamaya açık bir dünya yatmaktadır. Bu nedenle, felsefi düşüncüyü teşvik etmek ve bu düşünce tarzını günlük yaşamın bir parçası haline getirmek, bireylerin yaşamın ve çevrenin karmaşıklığını daha derinden anlamalarına yardımcı olabilir. Bu bilinç hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha zengin ve anlamlı bir yaşam için kapıları aralayabilir.

Wartenberg (2020) çocukların doğuştan gelen felsefi eğilimlerinin desteklenmesini savunmakta ve yaratıcı bakış açılarının desteklenmesinin öneminin altını çizmektedir. Bu, çocukların fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerini, sağlam gerekçelerle kanıtlamalarını ve başkalarıyla yapıcı tartışmalara girmelerini sağlayan erken felsefe eğitimi ile kolaylaştırılabilir. Çocuklar, felsefe aracılığıyla, kendi düşüncelerini ifade etmeyi, diğerlerinin fikirlerini dinlemeyi ve karşılıklı saygıyı öğrenirken, toplumsal yaşamda daha yapıcı ve empatik bireyler olma yolunda ilerlerler.

Çocukları felsefi etkinliklere dahil etmek, onların bilişsel yeteneklerinin, kendini ifade etme, yargıda bulunma becerilerinin ve tartışmalara katılımlarının gelişimini destekler. Felsefi tartışmaların sınıf ortamına entegre edilmesi, çocuklar arasında kolektif katılımı teşvik ederek deneyimlerini paylaşmalarına ve akranlarıyla diyalog kurma sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanır. Bu süreç sayesinde çocuklar farklı bakış açılarını takdir etmeyi öğrenir ve farklı bakış açlarına saygı duymayı geliştirir (Tunç, 2017). Sonuç olarak, çocuklar için felsefe eğitiminin dahil edilmesi hem bireylerin hem de toplumun daha düşünceli, empatik ve vicdanlı bireyler olarak yetiştirilmesine katkıda bulunabilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi dünyada da çok eski bir geçmişe sahip değildir. Columbia Üniversitesi'nde ders verirken öğrenenlerin temel muhakeme yeteneklerinin yetersiz olduğunu gözlemleyen Mathew Lipman bu becerileri geliştirmek için üniversite düzeyinin geç olduğunu fark etmiş, daha erken bir aşamada öğretilbileceği ve öğretilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu bakış açısından hareketle 1960'lı yılların sonunda çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çocuklar için felsefe eğitim programını geliştirmiştir (Özkan, 2020; Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuklar için felsefe programını ilkökul öğrenenlerine uygulayan Lipman bu konuda başarılı sonuçlar almış ve çocuklar için felsefe eğitimi

üzerine çalışmalarına devam etmiştir. Günümüzde 50'yi aşkın ülkede çocuklar için felsefe eğitimi yapılmakta ve bu sayı günümüz eğitim sistemlerinin eleştirilmesinin de etkisiyle günden güne artmaktadır (Yılmaz ve Bilican, 2021). Bugün, Lipman'ın vizyonu ve çabaları sayesinde, çocuklar için felsefe eğitimi dünya genelinde yaygınlaşmış ve eğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiştir.

Lipman başlangıçta ilkokul beşinci sınıftaki çocuklarla uygulamalı bir felsefe dersi yürütmüştür. Bu süre zarfında çocuklara hikayeler okumuş ve örnek sorular etrafında tartışmalar yürütmüştür. Burada, diyalog yoluyla iş birliğine dayalı problem çözmeyi teşvik etmek ve böylece çocuklar arasında bağımsız mantıksal düşünmeyi geliştirmek amaçlanmıştır (Karakaya, 2006). Lipman'ın uygulamalı felsefe dersleri, çocuklara eleştirel düşünme becerileri kazandırmak ve onları kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmek suretiyle, katılımcı ve düşünceli bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlamıştır. Temel düşüncesi felsefenin çocuklarda özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünce üzerinde etkili, olacağı yönündedir. Bu nedenle, Lipman'ın yaklaşımı felsefî soruları ve düşünceleri çocukların günlük yaşamlarına entegre etmeyi ve böylece onların daha derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Lipman'a (1982) göre, çocuklar için felsefe eğitiminin amacı onları birer filozof ya da yargı mercii haline getirmek değil, onları daha özenli, derinlemesine düşünen, empati kurabilen ve rasyonel bireyler haline getirmektir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitiminde öğrenenler bir uyardandan yola çıkarak birbirleriyle iletişim kurar, fikirlerini tartışır, deneyimlerini paylaşır, farkındalıklara ulaşır ve yorumlamalarda bulunurlar; bu uyaran bir öykü, bir haber, bir görsel ya da bir video olabilir (Direk, 2006). Çocuklar bir pastanın paylaşılması, hakların aranması, özgürlük, mutluluk gibi konuları düşünerek, tartışarak yorumlar yaparak felsefe yapmaktadırlar. Elbette çocukların yaptıkları felsefe bilinen anlamda yapılan felsefeden daha sade bir şekilde gerçekleşmektedir.

Çocuklara için felsefe eğitimi, onların merakını ve yaşama sevincini artırarak daha amaçlı ve üretken bir yaşam sürmelerini sağlar. Çocukları, farklı yolların ve bakış açılarının varlığını kabul ederken kendi bakış açılarını düşünmeye teşvik eder. Bu eğitim, çeşitli bakış açılarının değerli ve benzersiz olduğunu vurgulayarak eleştirel ve analitik düşüncenin önemini anlaşılmasını kolaylaştırır (Lone, 2018). Sonuç olarak çocuklar için felsefe eğitimi, kolaylaştırıcıların öğrenenlere bir şey öğretmesini amaçlamaz. Katılımcıları eleştirel düşünme, problem çözme, açık fikirlilik, meraklılık, şüphede bulunma, nesnellik gibi süreçleri kullanarak kendilerinin bir çıkarımda bulunmasına yardımcı olur.

Çocuklar için felsefe eğitimi, onların düşünme becerilerini geliştirmelerine, mantıklı düşünmeyi öğrenmelerine ve hayata dair derin

sorular sormalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemin sağlıklı uygulanabilmesi için gerekli olan bazı hususlar bulunmaktadır.

- Kişi Sayısı: Felsefi bir sorgulama ortamı için 6 ile 12 kişilik bir grubun oluşturulması (Wartenberg, 2020).
- Oturma biçimi: Çember şeklinde oturduğu bir düzen tercih edilmelidir (Suvaroğlu ve diğerleri, 2022).
- Tanıtım: Çocuklar için felsefe eğitimi öğrenenlerin sürekli kullandıkları bir yöntem olmadığı için öncelikle bu yöntem tanıtılmalı, daha sonra kurallar öğrenenlere açıklanmalıdır (Gaut ve Gaut, 2021).
- Uyarın: Felsefi sorgulama süreci, yaşa uygun sorular, çocuk edebiyatı, anlatılar, sanat eserleri, resimler, fotoğraflar, animasyon filmler, videolar gibi görsel ve işitsel ya da gazete makaleleri veya sosyal medya paylaşımları gibi uyaranlarla başlatılabilir (Şahin, 2023).
- Düşünmek için zaman ayırma: Uyarının anlaşılabilmesi için çocuklara zaman verilmelidir. Bazen uyarının anlaşılabilmesi için çocuklara tekrar anlatılabilir (Worley, 2019).
- Sorgulama süreci: Bu aşama, uyarıcının sunulmasını ve ardından felsefi sorunun tartışılmasını içerir. Uyarınla ilgili felsefi sorgulamaların yanı sıra, düşündürücü sorulara ve anlam fikrine odaklanan sorulara da yer verilir. Sorular genellikle somuttan soyuta doğru ilerler. Bazen metinler ve anlatılar bölümler halinde incelenebilir. İlk aşama hikâyenin bir bölümünün okunmasını ve ilgili kavramın tartışılmasını içerebilir, bunu hikâyenin devamı ve ilgili diğer felsefi soruların araştırılması izleyebilir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Katılımcıların düşüncelerini ve duygularını paylaşımları teşvik edilir ve her bir katılımcının perspektifinden farklı yönler üzerinde derinlemesine düşünceleri sağlanır. Böylece, katılımcılar arasında etkileşim ve fikir alışverişi teşvik edilirken, her bir katılımcının kendi düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşması önemsenir. Bu aşama, katılımcıların felsefi kavramları somut örneklerle ilişkilendirmelerine ve bu kavramların gerçek yaşam durumlarına nasıl uygulanabileceğini anlamalarına olanak tanır.
- Sorgulama sürecinin değerlendirilmesi: Sürecin sonunda kolaylaştırıcı; belirli bakış açılarına kimlerin katılıp katılmadığını belirtmeli, öğrenenlerden gelen görüşleri özetlemelidir. Kolaylaştırıcı değerlendirme sürecinin öğrenenlere devredebilir ya da onlara yardımcı olabilir (Taş, 2017).

Çocuklar için felsefe eğitiminde, kolaylaştırıcının en kritik rolü fikirleri tarafsız bir şekilde ele almaktır. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerin her düşünceye değer verildiğini hissettikleri bir ortam yaratmalı, öğrenenleri

yargılamadan dinlemeli ve teşvik etmelidir. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerle eşitlikçi bir ilişki sürdürmeli, öğrenenlere mümkün olduğunca az müdahale etmeli ve öğrenenleri düzeltmeye çalışmadan, öğrenenlere kişisel görüşlerini aktarmadan oturumu denetlemelidir (Gönül, 2013). Felsefi etkinliklerin uygulanması sırasında arabulucu olarak değil, çocuklar arasında eleştirel düşünmeye elverişli bir ortamı teşvik eden bir kolaylaştırıcı olarak orada bulunmalıdır (Kulkul, 2022). Bu tarafsızlık, öğrenenlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlar ve onların fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır. Kolaylaştırıcı, her öğrenenin düşüncesini önemseyerek, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve farklı bakış açılarına saygı duymalarına yardımcı olur. Bu yaklaşımla, öğrenenler arasında iş birliği ve etkileşim teşvik edilirken, her bir öğrenenin katılımı ve değeri vurgulanır. Bu anlayış, çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve başkalarının fikirlerini anlamalarına olanak tanıyarak felsefi düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Kolaylaştırıcının soruşturma sürecini kendi beklentilerine göre değil, öğrencilerden aldığı cevaplara göre sürdürmesi gerekir. Çünkü çocuklar sadece ilgilendikleri konular üzerinde tartışarak öğrenebilirler. Burada kolaylaştırıcının rolü, çocukların kendi rotalarını çizmelerine yardımcı olmak ve ne düşüneceklerinden ziyade nasıl düşüneceklerini öğrenme sürecinde onlara rehberlik etmektir (Direk, 2006). Kolaylaştırıcı kendi görüşlerini belli eden jest ve mimiklerden de kaçınmalıdır (Suvaroğlu, Peker, Peker Antepe, ve Tavuş, 2022). Bu tarz bir rehberlik, öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerini keşfetmelerine ve kendi çıkarımlarını yapmalarına olanak sağlar. Kolaylaştırıcı, çocukların kendi iç dünyalarına yönelmelerine ve düşünce süreçlerini derinleştirmelerine yardımcı olurken, onların bağımsız düşünme becerilerini destekler. Bu şekilde, öğrenenlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve kendilerine güvenmelerine olanak tanınır. Ayrıca, kolaylaştırıcının tarafsız ve objektif tutumu, öğrenenler arasında güven ve açıklık ortamının oluşmasına katkıda bulunur, böylece her öğrenenin katılımı ve fikirlerinin eşit derecede değerli olduğu hissedilir.

Çocuklar için felsefe eğitiminde kolaylaştırıcının en kritik rolü, fikirleri tarafsız bir şekilde ele alarak öğrenenlerin her düşünceye değer verildiğini hissedecekleri bir ortam sağlamaktır. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerle eşitlikçi bir ilişki sürdürmeli, asgari düzeyde müdahale etmeli ve öğrenenlerin düşünme süreçlerine rehberlik etmelidir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken iş birliğini ve etkileşimi teşvik etmektedir. Kolaylaştırıcı kendi görüşlerini açıklamaktan kaçınmalı ve öğrenenlerin kendi iç dünyalarına yönelmelerine yardımcı olmalıdır. Bu şekilde, öğrenenlerin potansiyellerini keşfetmeleri ve

kendilerine güvenmeleri sağlanırken, güven ve açıklık ortamı teşvik edilmiş olur.

Öğrenenlerin görüşlerini ifade etme cesareti ve güveni, yüz yüze eğitime kıyasla çevrim içi eğitimde farklılık gösterebilir. Çevrim içi ortam, kolaylaştırıcının tarafsızlığını koruyarak, öğrenenler arasında eşitlik ve saygıyı sağlamak için daha dikkatli bir yöntem benimsemesini gerektirebilir. Bu araştırmanın çevrim içi olarak yürütülmesi, çevrim içi eğitimin açıklanmasını beraberinde getirmektedir.

Çevrim içi eğitim sistemleri yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla sayıda öğrenene ev sahipliği yapma kapasitesine sahip olmasının yanında, geleneksel eğitimde olası aksaklıklar yaşanması durumunda sınıf içi faaliyetlerin dijital sınıf ortamı aracılığıyla sorunsuz bir şekilde devam etmesini sağlarlar. Ayrıca, fiziksel alan gibi masrafların olmaması, çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitime göre daha uygun maliyetli bir seçenek haline getirmektedir (Çelik, 2018). Bu durum, eğitim fırsatlarının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır.

Çevrim içi eğitim Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde ilan edilen Kovid-19 salgınının başlangıcında virüsünün yayılımını önlemek amacıyla akla gelen ilk önlem olan okulların kapatılması sonucunda eğitimin aksamasını engellemek için kullanılmıştır (Shapiro, 2020; Telli ve Altun, 2021). Bu süreç, özellikle pandemi döneminde çevrim içi eğitimin önemini artırmış ve bu alandaki gelişmelerin hızlanmasına yol açmıştır. Eğitimciler, öğrenenler ve veliler, çevrim içi eğitim araçları ve platformları aracılığıyla eğitim hayatlarına kesintisiz devam etme fırsatı bulmuşlardır. Pandemi sürecinde çevrim içi eğitim, eğitim sistemlerinin esnekliğini ve direncini ortaya koymuş ve eğitimde dijital dönüşümün önemi bir kez daha görülmüştür.

Çevrim içi eğitim platformlarının çoğalması, çocuklar için felsefe eğitimini de daha erişilebilir hale gelmiştir. Bu platformlar, çocuklar için felsefe oturumlarını çevrim içi hale getirmiş ve uygulamalar artarak devam etmiştir. Ancak, küresel salgın nedeniyle hızla hayatımıza giren çevrim içi uygulamaların etkililiği konusunda henüz yeterli araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, çevrim içi çocuklar için felsefe eğitiminin etkili olup olmadığı konusunda çalışmaların yürütülmesinin anlamlı olacağı düşünölmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulamalarının öğrenenlerde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları olan, olgunluk, açık fikirlilik, meraklılık, sorgulama, dikkatli olma, şüphencilik yanlılık/nesnellik durumlarının araştırılmasının faydalı olacağı düşünölmüştür.

Bu araştırma ile çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulamalarının öğrenenlerde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları olan, olgunluk, açık fikirlilik, meraklılık, sorgulama, dikkatli

olma, şüphecilik yanlılık/nesnellik durumları üzerindeki etkilerini ortaya koyması ve öğrenenlerin bu deneyimle ilgili görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve Kovid-19 pandemisinin de etkisiyle çevrim içi eğitim uygulamaları yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Bu durumun sonucunda çevrim içi platformlarda çocuklar için felsefe de kendine yer bulmaya başlamıştır. Ancak bu eğitim türünün çevrim içi ortamlarda ne kadar etkili olduğu merak edilmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenlerin bir araya gelerek tartıştıkları, sorular sordukları ve düşünme becerilerini geliştirdikleri bir süreç gerektirir. Dolayısıyla bu etkileşim ve tartışma ortamının çevrim içi ortamlarda nasıl sağlanacağı önemli bir sorundur. Bununla birlikte, teknolojinin sağladığı etkileşimli araçlar ve platformlar, öğrenenlerin birlikte etkileşime girmelerini, tartışmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını destekleyebilir. Bu nedenle, çevrim içi olarak uygulanan çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme eğilimlerinin ilk kez araştırılacak olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma, çevrim içi çocuklar için felsefe eğitiminin potansiyelini anlamak için önemli bir adımdır ve gelecekteki eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

### **Problem Cümlesi**

Çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi alan deney grubu ile kontrol grubu öğrenenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark var mıdır ve öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi alan deney grubu öğrenenleri ile eğitimi almayan kontrol grubu öğrenenlerinin;
  - a) Eleştirel düşünme eğilimleri,
  - b) Olgunluk ve açık fikirlilik eğilimleri,
  - c) Meraklılık ve sorgulama eğilimleri,
  - d) Dikkatli olma ve şüphecilik,
  - e) Yanlılık/nesnellik eğilimleri erişiş puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimi uygulanan öğrenenlerin sürece ilişkin deneyimleri nasıldır?

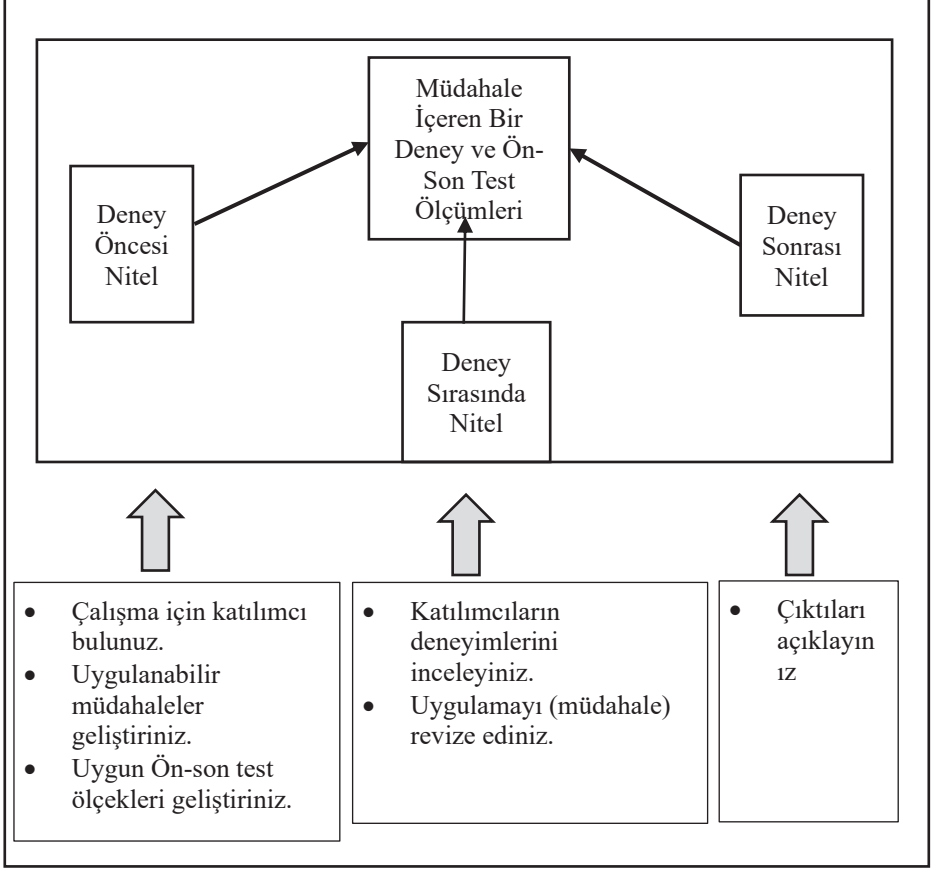
## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada müdahale deseni kullanılmıştır. Creswell'e göre (2021) bu desenin amacı deney sürecine (örneğin ön test-son test model) nitel verilerin eklenerek araştırma probleminin açıklanmaya çalışılmasıdır. Araştırmacı problemine göre nitel veriyi araştırmadan önce, araştırma

sırasında ve araştırmadan sonra ekleyebilir. Bu desenin uygulanmasına ilişkin aşamaları gösteren diyagram Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Müdahale Deseni (Creswell, 2021, s.45)



### Çalışma Grubu

Çevrim içi yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu çevrim içi başvuru formunu dolduran öğrenenlerden oluşmaktadır. Çevrim içi başvuru formu çeşitli sosyal medya araçları ile yaygınlaştırılmış ve Türkiye'nin farklı illerinden başvuru almıştır. Formu doldurarak araştırmaya ve eğitime gönüllü olan dördüncü sınıf düzeyinde yaşları 10-11 arasında değişen 60 öğrenen seçkisiz olarak 30 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 17 kız 13 erkek öğrenen, kontrol grubunda ise 16 kız, 14 erkek öğrenen bulunmaktadır. Kontrol grubu, deney grubu ile benzer koşullarda bulunan ancak deneysel koşula maruz kalmayan bir gruptur. Bu şekilde deneyin etkisinin daha açık bir şekilde anlaşılması

amaçlanmıştır. Hem deney he de kontrol grubuna ön test uygulamaları yapıldıktan sonra deney grubu oturumların rahat yürütülebilmesi için 15'er kişilik iki gruba ayrılmış; 10 hafta boyunca çevrim içi çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra her iki gruba da son testler uygulanmış daha sonra kontrol grubuna da eğitim verilerek, araştırmamanın etik standartlara uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ölçek, görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenen günlüğü olmak üzere dört veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer verilmiştir:

#### ***İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği***

Ön test son test uygulamalarında “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Akar ve Uluçınar (2021) tarafından geliştirilen; 5’li likert tipi temel alınarak hazırlanan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama, yanlılık/nesnellik olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmış ve 35 maddelik taslak ölçek faktör yükü 35’in altında olanların elenmesiyle 18 madde ve 4 boyuta indirgenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda her bir alt boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının öngörülen değer olan .250 değerinin üzerinde olduğu, ayrıca iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa katsayılarının ise .60 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür (Uluçınar ve Akar, 2021). Bu sonuçlara göre, ölçeğin hem maddelerinin hem de boyutların genel anlamda güvenilir yapıda olduğu söylenebilir.

#### ***Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu***

Araştırmada çocuklar için felsefe eğitimi sonrasında öğrenenlerden nitel veriler toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya hem bir standart hem de bir esneklik sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu hazırlanırken alanyazın taraması yapıldıktan sonra taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardından nitel araştırma konusunda çalışmaları bulunan eğitim programları ve öğretim alanında doktorasını bitirmiş ve nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından pilot görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu giriş soruları ve içerikle ilgili sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında iki, içerik kısmında ise 20 soru bulunmaktadır.

#### ***Araştırmacı Günlüğü***



Araştırmacı araştırmacının uygulama sürecinde çevrim içi ortamda ortaya çıkan durumun izlenebilmesi için araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü araştırmacının katılımcılarla oluşturduğu etkileşim hakkında düşünmenin bir aracıdır (Glesne, 2020). Araştırmacı uygulama süreciyle ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, hissettiklerini uygulamalardan sonra şeffaf bir şekilde not etmiştir.

### **Öğrenen Günlüğü**

10 hafta boyunca yapılan çocuklar için felsefe uygulamaları sonunda öğrenenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini, hislerini alabilmek amacıyla dijital olarak oluşturulan formlar her uygulamadan sonra öğrenenler tarafından doldurulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılacak olan ölçeğin, yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formunun, çocuklar için felsefe eğitimi ders planlarının ve öğrenen günlüğünü öğrenenlere uygulayabilmek için Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (BAYEK) etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci uygulama süreci deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni doldurmaları ile başlamıştır. Her iki grubun öğrenenlerine ve ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra 30 öğrenenden oluşan deney grubu çocuklar için felsefe eğitiminin daha sağlıklı yürütülebilmesi için 15'er kişilik iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrenenlerine hafta içi akşam saatlerinde bu konuda eğitim almış olan araştırmacı tarafından çevrim içi olarak 10 hafta boyunca çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. 10 haftalık eğitim programı Tablo 1’de belirtilmiştir. Çevrim içi gerçekleştirilen her eğitim sonrasında öğrenenler Google formlar aracılığıyla öğrenen günlüğü formlarını doldurmuş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

**Tablo 1. 10 Haftalık Eğitim Programı**

<b>Hafta</b>	<b>Hikaye</b>	<b>Kavramlar</b>
1. Hafta	Prens ve Peri	Mutluluk, sorumluluk
2. Hafta	Küçük Kara Balık	Yaşamak, keşfetmek, merak
3. Hafta	Möö La La Alışverişe Çıkan İnek	İhtiyaç, istek
4. Hafta	Akrep ve Kurbağa- Hırsız ve Kayıkçı	Sorumluluk, kabahat, seçim
5. Hafta	Cömert Ağaç	Bencillik, fedakârlık, cömertlik, sevgi,
6. Hafta	Dev Memo	Yardımsızlık, fedakârlık, duyarlılık
7. Hafta	Gyges'in Yüzüğü	Güç, hak, haksızlık
8. Hafta	Nokta	Sanat
9. Hafta	Kurabiyeler	Yaşamak, keşfetmek, merak
10. Hafta	Pezzettino	Kendi olma, kimlik

10 haftanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrenenleri son testleri doldurmuştur. Görüşmeler deney grubunda bulunan 30 öğrenenden seçkisiz olarak belirlenen 15 öğrenen ile yapılmıştır. Görüşmeler çevrim içi olarak belirlenen zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin öncesinde öğrenenlere araştırmacıyı bir öğretmenden ziyade bir araştırmacı olarak görmeleri gerekliliği belirtilmiş, katılımcı haklarından ve görüşmenin gizliliğinden bahsedilmiştir. Öğrenenlerin ve ebeveynlerinin izniyle görüşmeler ses kaydına alınmıştır. 10 ile 15 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilirken "Sizinle bir araştırmacı olarak görüşüyorum" cümlesi sürekli olarak kullanılarak öğrenenlere araştırmacının rolü hatırlatılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle "İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ön test ve son test puanları SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak karma varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir, ayrıca betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında görüşmeler, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi öncesinde araştırmaya katılan öğrenenler, araştırma etiğine bağlı olarak kimliklerinin gizlenmesi amacıyla Ö1, Ö2,...Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra, kayıt altına alınan görüşmeler olduğu gibi deşifre edilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacının aldığı notlar ayrıç içine alınarak ham veri setine dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler 12 punto "Times New Roman" yazı tipinde, 1,5 satır aralığında, 52 sayfa uzunlukta olup, ham veri setinin hepsi aralıksız olarak üç kez okunarak notlar alınmıştır. Ertesi gün veriler yeniden okunmuş ve ek notlar alınmıştır. Verilerin yeterince okunması ve analiz edilmesinin ardından kodlar bir word dosyasında taslak hâle getirilmiştir. Bütün veri setlerindeki kodların word dosyasında sıralanmasının ardından birbiriyle ilişkili olduğu görülen kodlar gruplandırılmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kodlamalardan yola çıkılarak taslak alt tema ve temalara ulaşılmış ve verilerin kontrollü bir şekilde incelenebilmesi için excel dosyasına aktarılmıştır. Excel dosyasına aktarılmış olan kodların temalarla uyumu tekrar kontrol edilmiştir. Veri düzenlenirken her bir kodun karşısına öğrenenlerin görüşleri aktarılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada ölçek ile elde edilen verilerin İstatistiksel güç analizi G\*Power 3.1 (Faul, Erdfelder, Buchner, ve Lang, 2009) ile yapılmış toplanan verilerin kapsam geçerliği ve verilerin anlaşılabilirliği için ölçme ve değerlendirme konusunda uzman bir öğretim görevlisi ve bir doktora öğreneninden görüş alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS for

Windows 25.0 programı kullanılarak ön test ve son testten elde edilen puanlar (değişken) aritmetik ortalama  $\bar{X}$ , standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Nitel verilerin toplama aşamasında araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) sağlamak için; yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu oluşturulurken nitel araştırma üzerine uzman iki öğretim görevlisinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre araştırma sürecinde uzman, araştırmacıya eleştirel bir bakış açısıyla görüş bildirir ve araştırmacıya araştırmasını gözden geçirme imkânı verir. Uzman görüşlerinden edinilen bilgiler doğrultusunda form soruların anlaşılabilirliği, yerindeliği ve yeterliliği açısından araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş ve ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce çalışma grubuna gerekli açıklamalar yapılarak çalışma grubu ile araştırmacı arasında rahat bir konuşma ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar bulgular bölümünde öğrenenlerden alıntılar biçiminde sunulmuştur. Böylelikle okuyucuya araştırmacının yorumları ile kendi yorumlarını karşılaştırma olanağı sağlanmaya çalışılmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için Creswell ve Plano Clark'ın (2020) tavsiyesi göz önünde bulundurularak ölçek, yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü tutularak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Veri toplama sürecinin açıklanması, kullanılan araçların detaylandırılması ve bulguların şeffaf bir şekilde sunulması ile dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı gibi araçların kullanılması ve bulguların kişisel yorumlara yer verilmeden sunulması ile de iç güvenilirlik arttırmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Bir bilim ve sanat merkezinde felsefe grubu öğretmenliği yapmakta olan araştırmacı kurumunda çocuklar için felsefe eğitimi yıllardır uygulamaktadır. Ayrıca İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden "Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi almıştır (Ek-7). Bu sebeple araştırmacı ayrıca çocuklara felsefe eğitimi veren kolaylaştırıcı konumundadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021) nitel yaklaşımı içeren araştırmalarda araştırmacı süreç içerisinde rol olarak adeta bir veri toplama aracı halini alır.

10 hafta süren eğitimi daha önceki tecrübelerine dayanarak ve alanyazın taraması yaparak hazırlamış, çevrim içi olarak uygulamış, uygulama sonrasında verileri toplamış, çözümlenmiş ve bulguları sunmuştur. Daha önce uyguladığı çocuklar için felsefe eğitimi çevrim içi olarak ilk defa uygulamıştır. Aldığı eğitimin ve bu eğitim yaklaşımını daha

önce defalarca uygulamış olmasının araştırma sürecinde görüşme bulgularını çocuklar için felsefe yaklaşımı ile bağdaştırmasına ve daha ayrıntılı bir biçimde yorumlamasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçek, görüşme, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırmada karma yöntem araştırmalarının yapısına uygun olarak nicel ve nitel bulgular ilişkilendirilerek sunulmuştur.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi alan deney grubu öğrenenleri ile eğitimi almayan kontrol grubu öğrenenlerinin;

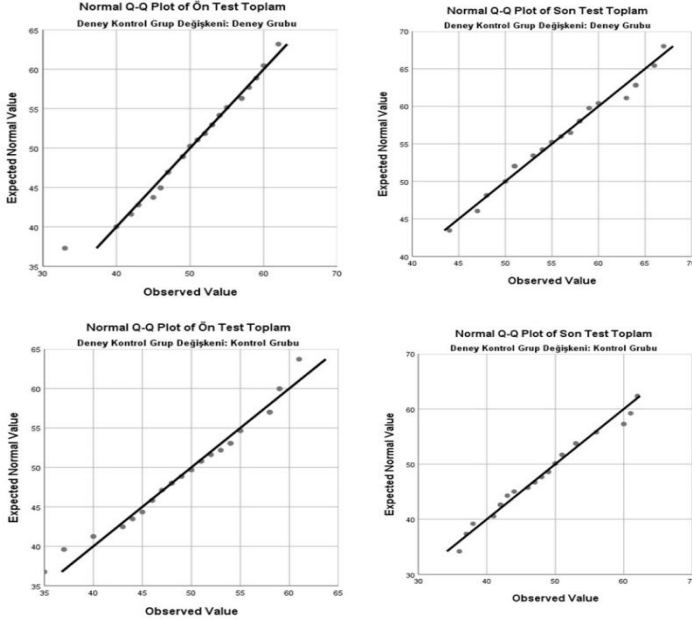
- a) Eleştirel düşünme eğilimleri,
- b) Olgunluk ve açık fikirlilik eğilimleri,
- c) Meraklılık ve sorgulama eğilimleri,
- d) Dikkatli olma ve şüphecilik,
- e) Yanlılık/nesnellik eğilimleri erişti puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklindedir.

Bu araştırma 30 kişilik deney, 30 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 60 kişiden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna verilen eğitimin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırıp artırmadığı karma varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Dört alt boyuttan oluşan eleştirel düşünme ölçeğinde her bir alt boyut için ve tüm testten elde edilen toplam puanlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel güç analizi G\*Power 3.1 ile yapılmıştır (Faul, ve diğerleri, 2009). İki gruplu (deney-kontrol) ve iki ölçüm (ön test-son test) ile 0.95 güç için 57 kişilik örnekleme ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemindeki 60 kişinin tek değişkenli 2x2’lik karma ANOVA için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla analizin varsayımlarından hataların normalliğinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

**Tablo 2.** *Testin Alt Boyutlarından ve Tüm Ölçekten Elde Edilen Toplam Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına göre Betimsel İstatistikleri*

Ölçüm	Değişken	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		$\bar{X}$	SS	Çarp.	Bas.	$\bar{X}$	SS	Çarp.	Bas.
Ön Test	Olgunluk ve Açık Fikirlilik	11.7	1.9	-.34	1.50	11.5	2.1	-.27	-
	Dikkatli Olma ve Şüphecilik	13.4	3.0	-.46	-.72	13.4	3.0	-.34	-
	Meraklılık ve Sorgulama	13.3	2.2	-.99	1.45	13.4	2.5	.15	-.47
	Yanlılık-Nesnellik	8.23	2.2	.23	.08	8.17	2.1	.21	-.23
	Eleştirel Düşünme	50.2	6.3	-.43	.63	50.2	6.6	-.45	-.22
	Olgunluk ve Açık Fikirlilik	12.6	2.2	-.25	-	10.9	1.9	-.23	.38
Son Test	Dikkatli Olma ve Şüphecilik	15.0	2.5	-.25	-.85	13.2	3.4	.15	-.89
	Meraklılık ve Sorgulama	15.0	2.3	.03	-.64	13.8	2.7	.23	-.14
	Yanlılık-Nesnellik	6.97	2.2	.36	-.87	8.83	2.2	.63	-.25
	Eleştirel Düşünme	55.7	6.0	.12	-.72	49.2	7.3	.12	-.64
	Olgunluk ve Açık Fikirlilik	3	7		1.18	7	2		
	Dikkatli Olma ve Şüphecilik	7	5		-.85	7	6		

Tablo 2’de deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testten elde edilen puanların aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. “Olgunluk ve Açık Fikirlilik”, “Dikkatli Olma ve Şüphecilik” ve “Meraklılık ve Sorgulama” alt boyutlarının maddeleri göz önüne alındığında bu alt boyutlardan alınan daha yüksek puanın, ilgili özelliğe daha fazla sahip olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde “Yanlılık-Nesnellik” maddeleri incelendiğinde ise bu puan türünden daha yüksek puanın daha yanlı düşündüğü anlamı çıkacağından ölçek toplam puanı (eleştirel düşünme) elde edilirken “Yanlılık-Nesnellik” alt boyutundaki maddeler ters kodlanıp hesaplanmıştır. Böylece tüm ölçekten elde edilen “Eleştirel Düşünme” puanı fazla olanın bu beceriye daha fazla sahip olduğu düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubunda tüm puan türlerinin çarpıklık değerleri -1 ile +1, basıklık değerleri ise -1.5 ile +1.5 arasında değişmektedir. Dolayısıyla dağılımların yaklaşık normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanında hataların normal dağılımı varsayımı için değişkenlerin beklenen-gözlenen değer grafiklerine (QQ plots) de bakılmıştır. Hataların normal dağılımı varsayımı için deney-kontrol gruplarındaki toplam beklenen-gözlenen değer grafikleri Şekil 2’de belirtilmiştir.



**Şekil 2.** Değişkenlerin Deney-Kontrol Gruplarındaki Beklenen-Gözlenen Değer Grafikleri

Beklenen-gözlenen değer grafiklerinde noktaların ortadaki eğik çizgiye olabildiğinde yakın hatta tam üzerinde olması hataların normalliğe daha yakın olması anlamına gelir. Dolayısıyla noktaların çizgiden fazla uzaklaşması hataların normal dağılmadığına işaret olacaktır (Stevens, 2009). Şekil 2 incelendiğinde hem deney hem kontrol grubu için tüm puan türlerinde noktaların çizgiye oldukça yakın oldukları görülmektedir. Dolayısıyla hem çarpıklık ve basıklık değerleri hem de Şekil 2'den çıkarılan sonuçlar dikkate alındığında karma ANOVA için normallik varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

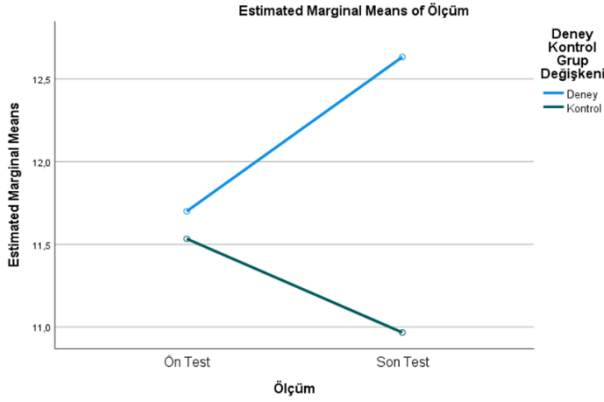
Olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA'da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi ile sınanmış ve varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır ( $F_{(3, 605520)}=0.702$ ;  $p=0.551$ ). Bunun yanında ön test ve son test için gruplar arası hata varyanslarının eşitliği varsayımı Levene testi ile sınanmıştır. Hem ön testte ( $F_{(1, 58)}=1.459$ ;  $p=0.232$ ) hem de son testte ( $F_{(1, 58)}=2.686$ ;  $p=0.107$ ) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, dolayısıyla bu varsayımın da karşılandığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.** *Olgunluk ve Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Gruplar Arası	459.292	59	32.693			
Grup (Deney/Kontrol)	25.208	1	25.208	3.368	0.072	.055
Hata	434.083	58	7.484			
Denekler Arası (Ölçüm)	89.500	60	19.118			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	1.008	1	1.008	.817	0.370	.014
Grup*Ölçüm	16.875	1	16.875	13.667	<.001	.191
Hata	71.617	58	1.235			
Toplam	548.792	119				

*KT*: Kareler Toplamı, *Sd*: Serbestlik Derecesi, *KO*: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Tablo 3'teki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 58)}=3.368$ ;  $p=0.072$ ). Bunun yanında deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin tüm grubun ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 58)}=0.817$ ;  $p=0.370$ ). Ancak modeldeki grup\*ölçüm ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ki, bu da eğitimin olgunluk ve açık fikirlilik puanları açısından fark yarattığı anlamına gelir ( $F_{(1, 58)}=13.667$ ;  $p<0.001$ ;  $\eta^2_p=0.191$ ). Kısmi eta kare ( $\eta^2_p$ ) değerinin 0.14'ten büyük olması, farkın etkisinin büyük olduğunu gösterir. Farkın kaynağını daha iyi anlamak için ikili karşılaştırmalara bakılmıştır. Buna göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 11.53$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 10.96$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ( $\Delta\bar{X}=0.567$ ;  $p=0,053$ ), deney grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X}=11.70$ ) ile son test puan ortalamalarında ( $\bar{X}=12.63$ ), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ( $\Delta\bar{X}=0.933$ ;  $p=0.002$ ). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 3'te de görülmektedir. Buradan eğitimin olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



**Şekil 3.** Grupların Olgunluk ve Açık Fikirlilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Dikkatli olma ve şüphencilik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın 0.05 düzeyinde karşılanmadığı görülmüştür ( $F_{(3, 605520)}=2.994$ ;  $p=0.030$ ). Dolayısıyla Wilks’in Lambda değeri yerine Pillai’nin Trace değeri yorumlanacaktır. Bu istatistiğe göre de modelde ölçüm\*grup ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(1, 58)}=6.557$ ;  $p=0.013$ ). Levene testine göre ise ön testte ( $F_{(1, 58)}<0,001$ ;  $p=0.991$ ) ve son testte ( $F_{(1, 58)}=3,537$ ;  $p=0.065$ ) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır.

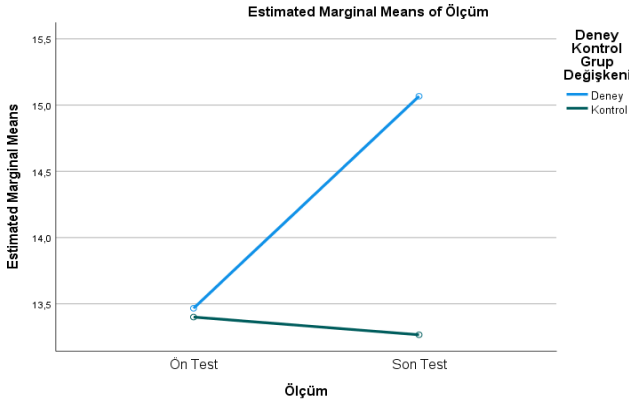
**Tablo 4.** Dikkatli Olma ve Şüphencilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Gruplar Arası	897.200	59	41.152			
Grup (Deney/Kontrol)	26.133	1	26.133	1.740	.192	.029
Hata	871.067	58	15.018			
Denekler Arası (Ölçüm)	238.000	60	42.103			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	16.133	1	16.133	4.694	.034	.075
Grup*Ölçüm	22.533	1	22.533	6.557	.013	.102
Hata	199.333	58	3.437			
Toplam	1135.200	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare



Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının dikkatli olma ve şüphecilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 58)}=1.740$ ;  $p=0.192$ ). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırt etmeksizin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar fark görülmüştür ( $F_{(1, 58)}=4.694$ ;  $p=0.034$ ). Bunun yanında grup\*ölçüm ortak etkisinin modele anlamlı etkisi vardır ( $F_{(1, 58)}=6.557$ ;  $p=0.013$ ) ve etkinin büyüklüğü, kısmi eta kare değeri 0.06'dan büyük ve 0.14'ten küçük olduğu için orta düzeydedir ( $\eta^2_p=0.102>0.06$ ). İkili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.40$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.26$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ( $\Delta\bar{X} = 0.133$ ;  $p = 0.782$ ), deney grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.46$ ) ile son test puan ortalamalarında ( $\bar{X} = 15.06$ ), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ( $\Delta\bar{X} = 1.600$ ;  $p = 0.001$ ). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 4'te görülmektedir. Buradan eğitimin dikkatli olma ve şüphecilik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



**Şekil 4.** Grupların Dikkatli Olma ve Şüphecilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

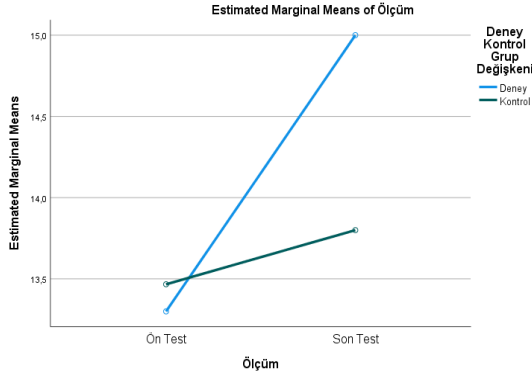
Meraklılık ve sorgulama alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA'da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın 0.05 düzeyinde karşılanmadığı görülmüştür ( $F_{(3, 605520)}=4.247$ ;  $p=0.005$ ). Dolayısıyla Wilks'in Lambda değeri yerine Pillai'nin Trace değeri yorumlanmıştır. Bu istatistiğe göre de modelde ölçüm\*grup ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(1, 58)}=8.087$ ;  $p=0.006$ ). Levene testine göre ise ön testte ( $F_{(1, 58)}=0.679$ ;  $p=0.413$ ) ve son testte ( $F_{(1, 58)}=0.520$ ;  $p=0.820$ ) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 5.** *Meraklılık ve Sorgulama Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Gruplar Arası	620.092	59	18.561			
Grup (Deney/Kontrol)	8.008	1	8.008	.759	.387	.013
Hata	612.083	58	10.553			
Denekler Arası (Ölçüm)	145.500	60	46.749			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	31.008	1	31.008	17.898	.000	.236
Grup*Ölçüm	14.008	1	14.008	8.086	.006	.122
Hata	100.483	58	1.732			
Toplam	765.592	119				

*KT*: Kareler Toplamı, *Sd*: Serbestlik Derecesi, *KO*: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının meraklılık ve sorgulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 58)}=0.759$ ;  $p=0.387$ ). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırt etmeksizin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar fark görülmüştür ( $F_{(1, 58)}=17.898$ ;  $p<0.001$ ). Bununla birlikte grup\*ölçüm ortak etkisinin modele anlamlı etkisi vardır ( $F_{(1, 58)}=14.008$ ;  $p=0.006$ ) ve etkinin büyüklüğü orta düzeydedir ( $\eta^2_p = 0.122 > 0.06$ ). Ortak etkinin manidar olmasının kaynağını araştırmak için ikili karşılaştırmalara bakılmıştır. Sonuçlara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.46$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.80$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ( $\Delta\bar{X} = 0.333$ ;  $p = 0.331$ ), deney grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13.30$ ) ile son test puan ortalamalarında ( $\bar{X} = 15.00$ ), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ( $\Delta\bar{X} = 1.700$ ;  $p < 0.001$ ). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 5'te görülmektedir. Buradan eğitimin meraklılık ve sorgulama alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 5. Meraklılık ve Sorgulama Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Yanlılık-nesnellik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın karşılandığı, gözlenen kovaryans matrislerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ( $F_{(3, 605520)}=0.330$ ;  $p=0.804$ ). Levene testine göre ön testte ( $F_{(1, 58)}=0.128$ ;  $p=0.722$ ) ve son testte ( $F_{(1, 58)}=0.030$ ;  $p=0.862$ ) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür.

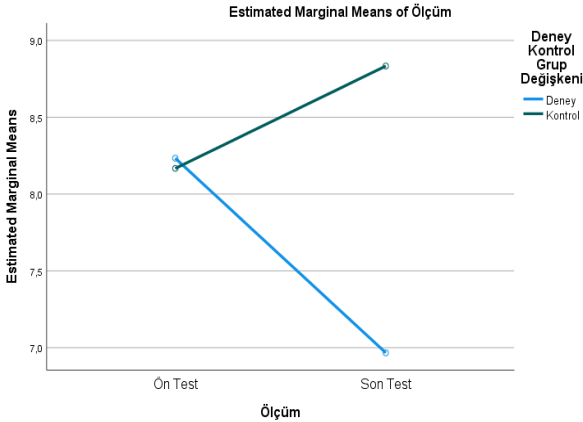
**Tablo 6.** Yanlılık-Nesnellik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Gruplar Arası	499.700	59	32.497			
Grup (Deney/Kontrol)	24.300	1	24.300	2.965	.090	.049
Hata	475.400	58	8.197			
Denekler Arası (Ölçüm)	120.000	60	32.272			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	2.700	1	2.700	1.754	.191	.029
Grup*Ölçüm	28.033	1	28.033	18.214	.000	.239
Hata	89.267	58	1.539			
Toplam	619.700	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Tablo 6’daki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının yanlılık-nesnellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 58)}=2.965$ ;  $p=0.090$ ). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırmaksızın

ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark görülmemiştir ( $F_{(1, 58)}=1.754$ ;  $p=0.191$ ). Ancak modelde grup\*ölçüm ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(1, 58)}=18.214$ ;  $p<0.001$ ) ve bu etki büyüktür ( $\eta^2_p=0.239>0.14$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8.16$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8.83$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $\Delta\bar{X} = 0.667$ ;  $p = 0.042$ ). Bunun yanında deney grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8.23$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 6.96$ ) arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ( $\Delta\bar{X} = 1.267$ ;  $p < 0.001$ ). Yanlılık-nesnellik alt boyut maddeleri dikkate alındığında daha yüksek puan alan öğrenenin daha yanlı ve daha az nesnel düşündüğü göz önüne alındığında kontrol grubundaki artışın, gruptaki öğrenenlerin son teste göre daha yanlı düşündükleri; deney grubundakilerin ise son test puanlarının ön test puanlarına göre daha az olduğundan dolayı daha az yanlı ve daha nesnel düşündükleri anlamı çıkmaktadır. Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 6'da görülmektedir. Dolayısıyla eğitimin yanlılık-nesnellik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde azalttığı, öğrenenlerin daha nesnel düşünmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 6. Yanlılık-Nesnellik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Daha önce de belirtildiği gibi alt boyutlardan yanlılık-nesnellik maddelerinin negatif, daha çok puanın daha yanlı düşündüğü, diğer alt boyut maddelerinin ise pozitif, daha yüksek puan alanın ilgili olumlu özelliğe daha fazla sahip olduğu göz önüne alındığında, ölçekten elde edilen toplam puan oluşturulurken yanlılık-nesnellik maddeleri ters kodlanarak toplanmıştır. Ölçek toplam eleştirel düşünme puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA'da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın

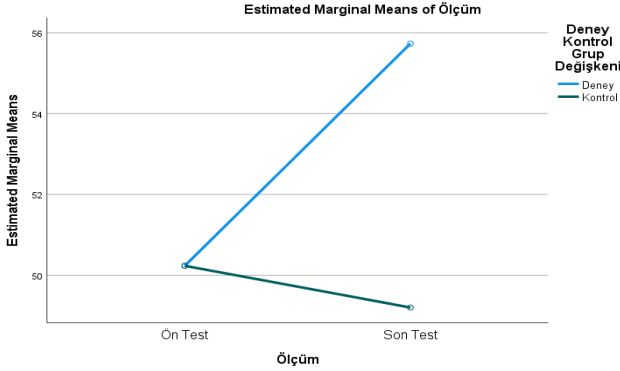
karşılandığı, gözlenen kovaryans matrislerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ( $F_{(3, 605520)}=1.918$ ;  $p=0.124$ ). Levene testine göre ön testte ( $F_{(1, 58)}=0.149$ ;  $p=0.701$ ) ve son testte ( $F_{(1, 58)}=0.741$ ;  $p=0.393$ ) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür.

**Tablo 7. Eleştirel Düşünme Toplam Puan için Karma ANOVA Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Gruplar Arası	4714.300	59	395.895			
Grup (Deney/Kontrol)	320.133	1	320.133	4.226	.044	.068
Hata	4394.167	58	75.761			
Denekler Arası (Ölçüm)	1129.000	60	481.133			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	149.633	1	149.633	13.165	.001	.185
Grup*Ölçüm	320.133	1	320.133	28.166	.000	.327
Hata	659.233	58	11.366			
Toplam	5843.300	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ancak anlamlılık değeri sınır  $\alpha=0.05$ 'e oldukça yakındır ( $F_{(1, 58)}=4.226$ ;  $p=0.044$ ). Deney kontrol grubu ayırmaksızın bireylerin ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ( $F_{(1, 58)}=13.165$ ;  $p=0.001$ ). Bunun yanında eğitimin eleştirel düşünme puanlarına etkisini asıl belirtecek olan grup\*ölçüm ortak etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(1, 58)}=28.166$ ;  $p<0.001$ ) ve etkisi oldukça büyüktür ( $\eta^2_p=0.327>0.14$ ). Bu etkinin kaynağını daha iyi anlamak için yapılan ikili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 50.23$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 49.20$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ( $\Delta\bar{X} = 1.033$ ;  $p = 0.240$ ), deney grubunun ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 50.23$ ) ile son test puan ortalamalarında ( $\bar{X} = 55.73$ ), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ( $\Delta\bar{X} = 5.500$ ;  $p < 0.001$ ). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 7'de görülmektedir. Buradan eğitimin eleştirel düşünme toplam puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



**Şekil 7.** Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Analiz sonuçlarına göre deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama alt boyutlarında deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu; yanlılık-nesnellik boyutunda ise deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre bir düşüş olduğu; daha az önyargılı ve daha objektif düşündükleri gözlenmiştir. Benzer şekilde deney grubu verilerinde kontrol grubu verilerine göre deneysel süreç sonunda toplam puanın arttığı tespit edilmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimi uygulanan öğrenenlerin sürece ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklindedir. Araştırmada görüşme ve araştırmacı günlüğü yöntemi kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda Öğrenme Süreçleri, Duyuşsal Süreçler, Etkinlik Süreci, Diğer Derslerden Farklılıklar, P4C Analojisi, Paylaşım ve Beklentiler temalarına ulaşılmıştır. Tablo 8’de Ulaşılan temalar, temalara ilişkin alt tema ve kodlar başlıklar halinde bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo 8.** Temalar, Alt Temalar, Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
1. Öğrenme Süreçleri	1.1. Farklı Düşünme 1.2. Kendini İfade Etme 1.3. Kavramlar 1.4. Meraklı Olma 1.5. Sorgulama	
2. Duyuşsal Süreçler	2.1. Keyif Alma 2.2. Rahat Hissetme 2.3. Mutlu 2.4. Heves	
3. Etkinlik Süreci	3.1. Hoşlanılan Durumlar 3.2. Rol ve Sorumluluklar	3.1.1. Soru-Cevap 3.1.2. Eğitimin Yapısı 3.1.3. Hikayeler 3.2.1. Katılım

	3.3. Kolaylaştırıcı	3.2.2. Saygı 3.3.1. Eğlenceli 3.3.2. Kolaylaştırıcının Fikri 3.3.3. Farklı Düşündürme 3.3.4. Özgürlükçü 3.3.5. Soru Sorma
	3.4. Süre	3.4.1. Yeterli 3.4.2. Fazla Olmalı
	3.5. Çevrim İçi Eğitim	
	3.6. Güçlükler	
4. Diğer Derslerden Farklılıklar	4.1. Birlikte Düşünmek 4.3. Fikirleri Açıklamak 4.4. Bakış Açışı 4.5. Doğrunun Olmaması	
5. P4C Analojisi	5.1. Kavram 5.2. Benzetim	
6. Paylaşım	6.1. Aile 6.2. Arkadaşlar	
7. Beklentiler		

Temalar, alt temalar ve kodlar aşağıda veri kümesinden seçilmiş alıntılarla beraber sunulmuştur. Çok fazla veri olduğundan her tema ve bir alt tema örnek olarak sunulmuştur.

### ***1. Öğrenme Süreçleri Teması***

Çevrim içi çocuklar için felsefe eğitime katılan dördüncü sınıf öğrenenleri ve araştırmacı günlüğüne tutulan notlara göre öğrenme süreçleri temasında farklı düşünme (n=20), kendini ifade etme (n=7), kavramlar (n=6), meraklı olma (n=6) ve sorgulama (n=2) alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

#### ***1.1. Farklı Düşünme***

Öğrenenler etkinlikler sırasında fikirlerini rahatlıkla ifade edilebileceği bir ortamla karşılaşmışlardır. Özgür düşünme ortamının etkisiyle öğrenenler farklı düşünme yetileri ve bakış açılarıyla fikirlerini ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin bir kısmı çocuklar için felsefe eğitimi ile farklı fikirlere sahip olunabileceğinin farkına vardıkları ve bu durumu benimsedikleri söylenebilir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Felsefe dersinde farklı düşünmeyi öğrendim. Sonra herkesin farklı fikri olabileceğini, yani yeniliklere açık olmayı öğrendim” Ö10

“Mesela arkadaşlarımla aynı fikirde de farklı fikirde de olabiliyorum. Bu durum çok güzel. Bu dersle işte fikirlerin böyle farklı olabileceğini anladım.” Ö14

Araştırmacının günlüğüne aldığı notlar da öğrenenlerin farklı düşünmeye yöneldeğini desteklemektedir.

“Bu uygulamada öğrenenlerin farklı görüşler karşısında fikirlerini gözden geçirerek yeniden şekillendirdikleri, tekrar tekrar düşünme isteği gösterdikleri ve farklı görüşler karşısında kafa karışıklığı yaşadıkları gözlemlenmiştir” (15.03.2023-02. Hafta)

“Öğrenenler bu hikâye karşısında çok farklı cevaplar verdiler. Tartışma esnasında fikrini değiştiren öğrenen sayısı fazlaydı. Akrebin kabahatli olduğunu düşünürken kurbağayı, kurbağanın kabahatli olduğunu düşünürken akrebi ya da bence ikisi de kabahatli şeklinde fikir değişimleri yaşandı. Fikir değişimleri öğrenenlerin kendi fikirlerini eleştirip değişmesinin göstergesi sayılabilir.” (29.03.2023-04. Hafta)

Her oturum sonrasında öğrenenlerin çevrim içi olarak doldurdukları öğrenen günlüğünde yer alan “Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?” sorusuna verilen cevapların yüzdesi de bu temayı destekler niteliktedir. Öğrenenler genel olarak yapılan çocuklar için felsefe etkinliklerinin kendilerini düşündürdüklerini belirten “düşündürdü” seçeneğini işaretlemişlerdir. Tablo 9’da her hafta için oranlar belirtilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrenen günlüğündeki “Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Evet	%92,6	%92,6	%76,9	%92,6	%96,4	%88	%95,7	%87,5	%91,3	%91,7
Hayır	%7,4	%7,4	%23,1	%7,4	%3,6	%12	%4,3	%12,5	%8,7	%8,3

En düşük yüzde 3. hafta yapılan “Möö La La Alışverişe Çıkan İnek” etkinliğine aittir. Öğrenenlerin hepsi bu etkinlikten hoşlandıklarını belirtmelerine rağmen düşündürme konusunda diğer etkinliklerde görülen çok yüksek düşünme eğiliminde bir miktar azalma yaşanılarak aynı başarıyı gösteremediği söylenebilir.

## 2. Duyuşsal Süreçler

Öğrenenlerin genel olarak çocuklar için felsefe etkinliklerini sevdikleri, sorgulama sürecinde eğlendikleri ve etkinlikten mutlu ayrıldıkları söylenebilir. Araştırma verilerine göre duyuşsal süreçler temasında keyif alma (n=8), rahat hissetme (n=7), mutlu (n=7) ve heves (n=3) alt temaları ortaya çıkmıştır.

### 2.2 Rahat Hissetme

Rahatlık duygusu, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak, duyuşsal süreçlerde derinlemesine öğrenmeye odaklanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca öğrenenlerin



fikirlerini ifade edebilmeleri için kendilerini rahat hissetmesi önemlidir. Öğrenenlerin bu eğitimde fikirlerini rahatlıkla ifade ettikleri öğrenenlerin görüşlerine de yansımıştır. Öğrenenlerin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Eee güzel ve rahat hissettim. Çünkü gerilecek bir şey yoktu. Sadece soru cevaplıyordum ve eğlenceli geliyordu.” Ö4

“Biraz ben rahat oldum felsefe dersinde. Çünkü böyle bana bazı metinle ilgili sorular cevaplamak böyle bana rahat geliyor.” Ö6

### **3. Etkinlik Süreci**

Öğrenenlerin etkinlik sürecine ilişkin görüşleri sonucunda hoşlanılan durumlar (n=27), rol ve sorumluluklar (n=25), kolaylaştırıcı (n=18), süre (n=13), çevrim içi eğitim (n=7), güçlükler (n=7) alt temalarına ulaşılmıştır.

#### **3.1. Rol ve Sorumluluklar**

Öğrenenlerin rol ve sorumluluklarının farkında olmaları, etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenenler rol ve sorumluluklarının bilincinde olarak derslere katılmışlardır. Rol ve sorumluluk alt temasında katılım (n=19) ve saygı (n=5) kodlarına ulaşılmıştır.

##### **3.1.1. Katılım**

Öğrenenler, sorulara cevap vermek, düşüncelerini ifade etmek, eğitime zamanında gelmek ve arkadaşlarını dinlemek gibi etkinliklerle aktif bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Sorulara cevap vermek, duygularımızı ve düşüncelerimizi açıklamamız gerekiyordu.” Ö1

“Sınıfın bir parçası olabilmek. Öğretmen bir soru sorduğunda onu cevaplayabilmek.” Ö8

“İyi dinlemek. Kendi kendimle oradaki ana fikri çıkartmak ortaya, sonra da öğretmene iletmek.” Ö12

“Öğrenenler keşfettikleri kadarıyla kendilerinden bahsettiler. Kendilerinden bahsederken çekinmeden ve açık fikirlilikle bahsettikleri söylenebilir.” (17.05.2023-10. Hafta)

### **4. Diğer Derslerden Farklılıklar**

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimini diğer derslerden farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ait birlikte düşünmek (n=6), fikirleri açıklamak (n=4), bakış açısı (n=4) ve doğrunun olmaması (n=3) alt temalarına ulaşılmıştır.

#### 4.1 Birlikte Düşünmek

Öğrenenler tarafından vurgulanan bir tema olan “birlikte düşünme”, çocuklar için felsefe eğitimini diğer derslerden ayıran yönlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Grup halinde düşünme ve tartışma, öğrenenlerin farklı bakış açılarından yararlanarak ortak bir bilgi üretmelerini sağlamaktadır. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimiyle birlikte düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Birlikte düşünmek düşüncelerimizi geliştirdi. Hiç düşünmediğim cevapları verenler oldu. Farklı kişilerin düşüncelerini bilmek farklıydı”. Ö3

“İyi bir deneyimdi. Çünkü herkes sınıfa bir parçası olabilme seçeneğinden ilerliyordu. Herkes cevap vermeye çalışıyordu. Veremediklerinde de diğer arkadaşlar, arkadaşlarını dinliyorlardı. Onların cevaplarını da düşünüyorlardı. Eğer başka bir soru geldiğinde onlar da hayal gücünü kullanarak düşünüyorlardı.” Ö8

#### 5. P4C Analojisi

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi ile ilişkilendirdiği kavramlardan kavram (n=45) ve çocuklar için felsefe eğitimini benzettikleri konusunda benzetim (n=15) alt temalarına ulaşılmıştır.

##### 5.2. Benzetim

Öğrenenlere çocuklar için felsefe eğitimini neye benzettikleri sorulduğunda kuş, deney, özgürlük, kelebeğin doğuşu, günlük, orman, kedi, mikروفon, hikâye kitabı, alet, çiçek ve hava cevaplarını vermişlerdir. Benzetimlere ilişkin öğrenenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Kuşa benzetirim çünkü felsefede özgür oluyoruz. Kuşlar da özgürdür.” Ö1

“Kelebeğin doğuşuna. İlk başta tırtıl oluyor ondan sonra işte yani işte koza oluyor, sonra kelebek oluyor. Çünkü yani ilk başta ilk başta bayağı utanıyordum yani ondan sonra normal gelmeye başladı, güzel gelmeye başladı.” Ö5

“Bana göre bir hikâye kitabı olurdu, çünkü hikâye kitabında oradaki olayı ana karakteri, karakterleri, yeri olayını nasıl anlatıyorsa orada da metindeki sorunları anlatıp oradaki cevapları kendim verebiliyor olmanı destekliyor.” Ö11

“Bence çiçek. Çünkü mesela, hani çiçekler güneş ışığı ve suyla büyüyor ya işte. Ondandır dolayısı bizde her gün ders yaptıkça

öğreniyoruz. Bir de her gün ders yaptıkça o çiçek büyüyerek güzelleşiyor.” Ö13

## **6. Paylaşım**

Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitiminde konuşulan hikayeleri ve soruları aile (n=5) ve arkadaşları (n=5) ile paylaşarak eğitimdeki sorgulama sürecini farklı ortamlara taşıdıkları, eğitim dışında da sorular üzerine düşünerek felsefi sorgulama sürecini devam ettirdikleri tespit edilmiştir.

### *6.1 Aile*

Öğrenenler oturumda konuşulan soruları aileleri ile konuştuklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bazen evde ya da okulda burada konuşulan sorular ve hikayeler üzerine arkadaşlarımla ya da ailemle beyin fırtınası yapıyoruz.” Ö1

“Öğretmenim çoğunlukla mesela işte babamla arabadayken falan. İşte o zaman şöyle mesela hikayelerdeki sorular üzerine konuşuyoruz.” Ö14

## **7. Beklentiler**

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitiminden beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenenler beklentisinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Beklentilerimin hepsinin karşılandığını düşünüyorum. Ben eğitim yönteminin farklı olacağını düşünüyordum. Yani ezberleme gibi değil de hayal gücünüzü kullanacağımızı düşünüyordum. Sonra herkese soru sorulacağını biliyordum. Beklentimi de karşıladı. Yani bir de öğretmenin güzel olmasını bekliyordum. O da karşılandı.” Ö8

“Beklentilerim, felsefe dersinde böyle her şeye cevap verebilmek, sizin anlattıklarınızı anlayabilmektir. Beklentilerimi karşılayabildim.” Ö10

Öğrenenlerin çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin deneyimlerine ait bulgular incelendiğinde öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde farklı düşünmeye yöneldikleri, kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri, kavramlar üzerine düşündükleri, meraklı bir şekilde sorgulama yaptıkları; duyuşsal açıdan eğitimde rahat ve mutlu hissettikleri, eğitimden keyif aldıkları ve eğitime isteyerek katıldıkları; eğitim sürecinde eğitimin yapısı, hikayeler ve soru cevap kısmından hoşlandıkları; esnasında birbirlerine saygı gösterdikleri; oturumları yürüten kolaylaştırıcıyı eğlenceli ve özgürlükçü buldukları, eğitimin süresini genel olarak yeterli

buldukları, eğitimi diğer derslerden farklı tutarak doğrunun olmadığı, birlikte ve farklı bakış açılarından düşündükleri bir eğitim olarak gördükleri; oturumlarda konuşulan soruları oturum sonrasında aile ve arkadaşları ile konuşarak sorgulama süreçlerini devam ettirdikleri söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuç

Öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimleri erişiş puanları arasındaki farkı ölçen ölçek, öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaya çalışan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve öğrenen günlüklerinden elde edilen verilerin analizi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çevrim içi olarak uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi sonucunda deney grubundaki öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark, olgunluk ve açık fikirlilik, meraklılık ve sorgulama, dikkatli olma ve şüphecilik ve yanlılık/nesnellik gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarında da kendini göstermiştir. Bu durum, çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulanması durumunda öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
2. Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde, farklı bakış açıları geliştirmelerine, farklılıkları kabul etmelerine ve fikirlerin çeşitliliğini görmelerine olanak sağlayarak farklı düşünme yeteneklerini; öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri ile kendilerini ifade etme becerilerini; yeni kavramlarla karşılaşarak bu kavramları anlama kabiliyetlerini, yeni durumla karşılaşmaları durumunda fikirlerini sorgulayarak analiz etme becerileri ve sorgulama yetilerini geliştirmede oldukça etkili olmuştur.
3. Çocuklar için felsefe eğitimi öğrenenler üzerinde duyuşsal olarak olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Eğitimi eğlenceli bulmaları öğrenenlerin eğitime istekli bir şekilde katılmalarını, eğitimde rahat hissetmeleri öğrenenlerin fikirlerini özgürce ifade edebildiklerini sağlamıştır. Ayrıca öğrenenler yeni şeyler öğrendikleri ve bu eğitimde özel hissettikleri için çocuklar için felsefe eğitiminden mutlu ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenen günlüklerinden elde edilen verilerde bu durumu desteklemektedir.
4. Öğrenenler, eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan soru-cevap etkileşimini ve hikayelerin önemini vurgulamıştır. Özellikle, soru-cevap etkileşimi sayesinde kendi düşüncelerini ifade edebilme yetileri ve metinlerle bağlantı kurabilme becerileri üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, hikayelerin etkili bir öğrenme aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu durum, eğitim sürecinde kullanılan hikayelerin seğiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

5. Öğrenenler, çevrim içi ortamları kullanma konusunda sesi açma-kapatma ve söz alma gibi becerilere sahip olduklarını göstermişlerdir. Ancak, çevrim içi eğitimde zamanla ekran kapatma, gereksiz yazı yazma gibi davranışlar ile dikkat dağılması gibi bazı sorunların da yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin karşılaşılabileceği bazı dikkat dağılma ve odaklanma konusundaki zorluklara işaret etmektedir.
6. Öğrenenler, belirlenen rolleri ve sorumlulukları doğrultusunda etkinliklere katılım konusunda bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle eğitimin başında belirlenen kurallar arasında yer alan birbirlerinin fikirlerine saygı gösterme ve söz almak için sabırla beklemeleri gerektiği konusunda önemli bir farkındalık bulunmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin iş birliği ve iletişimde saygı ve sabrı benimsemelerinin altını çizmektedir.
7. Çocuklar için felsefe eğitimi yönteminin öğrenenlere farklı geldiği söylenebilir. Öğrenenler diğer derslerin aksine, bu dersin daha öznel olduğunu ve kişisel görüşlerin önemsendiğini belirtmişler. Her öğrenenin farklı cevaplar vererek doğruyu kendi bakış açısıyla bulabildiği bir ortamın önemini vurgulamışlar. Bu geri bildirimler, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlere katılımcı bir düşünme ortamı, fikirlerini özgürce ifade etme şansı ve çeşitliliği değerlendirme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Bu özelliklerin, öğrenenlere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmeye de yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca kolaylaştırıcı hakkındaki görüşleri de bu durumu desteklemektedir.
8. Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimine yönelik benzetimleri, çocuklar için felsefe eğitimi hakkında derinlemesine düşündüklerini, kendi perspektiflerinden değerlendirdiklerini ve kendileri için ne anlama geldiğini kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu da çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin sadece sınıfta değil günlük yaşamlarında da düşünme biçimlerini etkileyebilecek bir derinliğe sahip olduğunu göstermektedir.
9. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi sırasında konuşulan hikayeleri ve soruları aileleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşarak sorgulama sürecini farklı ortamlara taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, çocuklar için felsefe eğitiminin sadece sınırlı bir sınıf deneyimi olmadığını, aynı zamanda öğrenenlerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olan bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin, felsefi düşünme becerilerini sadece eğitim sırasında değil, aynı zamanda günlük hayatlarında da

kullanarak bu becerilerini güçlendirmek için çabaladıkları söylenebilir.

10. Öğrenenler, çocuklar için felsefe eğitiminden beklentilerinin karşılandığını ve hatta bazıları için beklentilerinin üzerinde bir deneyim olduğunu belirtmiştir. Öğrenenler, özellikle felsefe eğitiminin ezberleme yerine hayal gücünü ve sorgulamayı teşvik ettiğini, öğretmenin rolünün olumlu olduğunu ve dersin başlangıcında düşündükleriyle sonrasında yaşadıkları deneyim arasında olumlu bir fark olduğunu ifade etmiştir. Beklentilerin karşılanması öğrenenlerin dersi daha keyifli hale getirdiğini ve felsefe dersine olan yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bazıları dersin ilk başında sıkıcı gelebileceğini düşünmüş ancak deneyimledikten sonra fikirleri değişmiştir. Öğrenenler, dersin kendilerine farklı bir düşünme tarzı kazandırdığını ve sorgulama yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

### **Tartışma**

Çevrim içi çocuklar için felsefe oturumları sonucunda araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen bulgular, bu oturumların öğrenenlerin olgunluk ve açık fikirlilik, meraklılık ve sorgulama, dikkatli olma ve şüphecilik ve yanlılık/nesnellik gibi eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Görüşme verilerinde elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğrenenlerin farklı bakış açıları geliştirmeleri, fikir çeşitlilikleri göstermeleri, yeni durumlarla karşılaştıklarında, karşılaştıkları fikirleri sorgulamaları eleştirel düşünme becerileri kullandıklarını göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzer yapıda olan çalışmalar bulunmaktadır. Lone (2018), Erdoğan (2018), Rahdar ve diğerleri (2018), Ventista (2019), Zulkifli ve Hashim (2020), Akkocaoğlu Çayır (2021), Wu (2021) ve Lipman (2003) çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin kazanmalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Türksoy (2020) çocuklar için felsefe eğitimini dersine entegre ederek ortaokul öğrenenleri ile yaptığı araştırmada, eleştirel ve bilimsel düşünme erişimi puanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Güven (2019) çocuklar için felsefe eğitimini yaratıcı drama ile ilişkilendirerek 9-12 yaş aralığında yaptığı araştırma sonucunda öğrenenlerde empati kurma, eleştirel düşünme, esnek düşünme gibi düşünme becerilerinin kullanabildikleri görülmüştür. Işıklar (2019) daha küçük yaş gruplarında çocuklar için felsefe eğitimini uygulamış grup içi eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varmıştır. Karadağ ve Demirtaş (2018) okul öncesi öğrenenlerinde çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmış ve son testlerde yükselme görülmüştür. Alanyazın benzer şekilde yaş fark etmeksizin çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünceyi etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi olarak yürütülmesi araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunda farklılık göstermediği öğrenenlerin eleştirel düşünme deneyimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenenlerin oturumlar sırasında fikirlerini sorgulayıp analiz ettikleri, farklı bakış açılarıyla karşılaştıkları ve bu sürecin sonunda fikirlerini değiştirip değiştirmeyeceklerine karar vermek için kendi başlarına bir sürece dahil oldukları ve kavramlar üzerine düşündükleri görülmüştür. Çocuklar için felsefe üzerine yapılan çalışmalar, felsefenin öğrenenlerin kavramlar hakkında fikir yürütmelerine (Kompen vd., 2019), fikirlerini sorgulamalarına (Cam, 2014), bu fikirlere saygı duymalarına duyma (Kayaalp, 2021; Yurtbakan, 2023) durumlara farklı perspektiflerden yaklaşmalarına (Fisher, 2001) ve gerektiğinde fikirlerini değiştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Bleazby, 2011).

Öğrenenler çocuklar için felsefe etkinliklerinde eğlendiklerini, fikirlerinin dinlenmesi sebebiyle mutlu olduklarını, uyaran olarak kullanılan hikayeleri beğendiklerini ve eğitim sonunda mutlu ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenen günlüklerinde de bu durum görülmektedir. “Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?” sorusuna evet cevabını verdikleri en düşük oranın %87,5 ve 10 günün altısında bu oranın %100 olması bu durumu desteklemektedir. Benzer şekilde Akkocaoğlu Çayır (2015), Gorard ve diğerleri (2017), Aydoğan (2022), Yurtbakan (2023) ve Ulucan (2023) yaptıkları çalışmalarda öğrenenlerin çocuklar için felsefe etkinliklerini sevdiklerini, genel olarak etkinliklerden keyif aldıkları ve mutlu ayrıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle etkinliklerin çevrim içi ya da yüz yüze yürütülmesinin duyuşsal olarak farklılık oluşturmadığı, her iki uygulamanın da öğrenenlerin duyuşsal ürünleri üzerinde olumlu etki sağladığı söylenebilir.

Oturumlarda karşılaşılan ve çevrim içi eğitime özgü olan ekran kapatma ve ekrana yazı yazma gibi davranışlar çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlardandır. Kayaalp ve Boyacı (2023) ikinci sınıf öğrenenleri ile yaptığı araştırmasında benzer şekilde ekran kararması, bağlantı sorunları ve derste gürültüye neden olan dış sesler sorunlarıyla karşılaştığını belirtmiştir. Aybek ve Göktaş (2022) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada çevrim içi dersler için mikrofonu kontrol etme, kamera açtırmak ve ekran kullanımı kapatmak önlemlerini almanın faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar için felsefe grubunun oluşumunda kurallar belirlenerek bu kurallar oturumlarda ara ara hatırlatılabilir.

Çocuklar için felsefe dersi yapısı gereği doğru cevapların arandığı bir eğitim değildir (Tunç, 2017). Öğrenenler eğitimin ilk haftalarında kolaylaştırıcıdan doğru cevabı öğrenmek istemişlerdir. Bu durum Akkocaoğlu Çayır'ın (2023) çalışmasında görüldüğü gibi kolaylaştırıcıların sıkıntı yaşadığı bir durumdur. Bu çalışmada

kolaylaştırıcı çocuklar için felsefe eğitimi anlayışına uygun olarak bu konuda öğrenenlerle fikirlerini paylaşmamaya dikkat etmiş zamanla öğrenenlerin bu durumu kabullendikleri nitel verilere yansımıştır. Öğrenenler alanyazınla paralel olarak görüşlerinde çevrim içi yürütülen oturumlarda bu eğitimin öznel olduğunu, doğruyu kendi bakış açısıyla bulabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe eğitimini Kulkul (2022), Suvaroğlu ve diğerleri (2022), Gönül (2013) ve Direk'in (2006) de belirttiği özelliklere uygun bir şekilde yürüttüğü, kişisel görüşlerini öğrenenlere belli etmeden, öğrenenlere fikirlerini özgürce söyleyebildikleri, kendilerini rahat hissettikleri bir çevrim içi ortam sağladığı söylenebilir. Böylelikle öğrenenler iç dünyalarına yönelerek ve düşünce süreçlerini derinleştirebilmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile araştırmacı günlüğü kayıtları bu durumu desteklemektedir.

Sonuç olarak, çevrim içi yürütülen çocuklar için felsefe oturumları öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiş ve olgunluk, açık fikirlilik, merak, sorgulama, dikkat ve şüphecilik gibi önemli yetkinliklerin gelişimine katkıda bulunmuştur. Veriler, çocuklar için felsefe eğitiminin, öğrenenlerin oturumlar sırasında fikirlerini sorgulayıp analiz etmeleri, farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları ve süreç içinde fikirlerini değiştirmeye karar vermeleri nedeniyle derin bir düşünme süreci sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenenler çevrim içi etkinliklerin eğlenceli olduğunu ve olumlu bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çevrim içi olarak yürütülen çocuklar için felsefe eğitiminin etkili bir pedagojik araç olabileceğini göstermektedir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda belirlenen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur

#### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

- Çocuklar için felsefe eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, temel eğitim ve ilkökul programlarına ders olarak eklenebilir.
- Çocuklar için felsefe etkinlikleri, program içerisindeki derslerin içeriklerine dahil edilebilir.
- Öğretmenler, çocuklar için felsefe eğitimini sınıflarında uyguladıkları etkinliklerle entegre ederek öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilirler.
- Öğretmenlere çocuklar için felsefe eğitimi yöntemi konusunda hizmet içi eğitim verilmesi ve bu konuda bilgi ve beceri kazandırılması önerilebilir.



- Çocuklar için felsefe eğitimi eğitim fakültelerinin ders programlarına zorunlu ya da seçmeli bir ders olarak eklenebilir.

#### ***Araştırmalara Yönelik Öneriler***

- Araştırma farklı sınıf düzeylerini de kapsayacak şekilde genişletilerek daha genel bir inceleme yapılabilir.
- Araştırma farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip olan farklı okullarla gerçekleştirilebilir.
- Araştırma, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenen sayısı artırılarak tekrar yürütülebilir.
- Araştırma daha uzun bir eğitim süreci ile yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1ojgCudR4ZJQHC0TLKH\\_mMHon7Ps8IvauLvHTHGzjo0sM](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1ojgCudR4ZJQHC0TLKH_mMHon7Ps8IvauLvHTHGzjo0sM)

Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aybek, B. ve Göktaş, D. (2022). Çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2669-2690.  
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.927440>

Aydoğan, B. (2022). Özel yetenekli öğrenenler için “çocuklar için felsefe” eğitiminin anlamı. V. Sönmez (Ed). 9. *International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.100-112). İzmir: Ege Üniversitesi.

Bleazby, J. (2011). Overcoming relativism and absolutism: Dewey’s ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00567.x>

Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>

Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik K. (2018). *Genişletilmiş teknoloji kabul modeli: Uzaktan eğitim öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=T1mWGp9MngYYkCSgiJvtVtLY-S-hcla5zyEv782kAHXVVkUtMYO7M1P\\_pGn3OHG9](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=T1mWGp9MngYYkCSgiJvtVtLY-S-hcla5zyEv782kAHXVVkUtMYO7M1P_pGn3OHG9)

Direk, N. (2006). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WJlroAkce5elfn5jDlzjL87MqhOaVx8LsoGi3\\_wn8Ei69ex9s](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WJlroAkce5elfn5jDlzjL87MqhOaVx8LsoGi3_wn8Ei69ex9s)

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. -G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 1149-1160.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BRM.41.4.1149.pdf>

f

Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading: Literacy and Language*, 35, 67-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164>

Gaut, B., & Gaut, M. (2021). *Çocuklar için felsefe pratik bir rehber*. Karakarga Yayınları.

Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can philosophy for children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.

<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>

Gönül, L. (2013). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe: Atinalı Timon*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwG6-54uz9hHGMRXeU8b6YI\\_Z-Z-WXG9L1z40jVZnFyVG](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwG6-54uz9hHGMRXeU8b6YI_Z-Z-WXG9L1z40jVZnFyVG)

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözüme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpDKLSCm\\_jx\\_2tA7CbbGVSeUQWrTfLw1S43yePBr2UuUsa](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpDKLSCm_jx_2tA7CbbGVSeUQWrTfLw1S43yePBr2UuUsa)

Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* Say Yayıncılık.

- Karadağ, F ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı 'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/52507>
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92QoWM4\\_Qs-m2KYFQBBJ5M3wcadvpl3c26esApN6delvPx](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92QoWM4_Qs-m2KYFQBBJ5M3wcadvpl3c26esApN6delvPx)
- Kayaalp, M. ve Boyacı, Ş. D. (2023). Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (36), 216-242. <https://doi.org/10.14689/enad.36.1649>
- Kleinman, P. (2019). *Felsefe 101: Platon ve Sokrates'ten etik ve metafiziğe düşünce Sartre ve Heidegger'e düşünce tarihi hakkında bilmeniz gereken her şey*. Say Yayınları.
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194-206. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>
- Kulkul, Y. (2022). *Hadi felsefe yapalım*. Usturlab Yayınevi.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 3(3/4), 35-44. <https://doi.org/10.5840/thinking1982339>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk*. Sola Yayınları.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32960/uead.696440>
- Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy.

*International Journal of Instruction*, 11 (3), 539-556.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183430.pdf>

Russell, B. (2020). *Felsefe yapma sanatı. Profil Kitap Yayınları.*

Shapiro, A. (2020). Dynamic exploits: calculative asymmetries in the on-demand economy. *New Technology, Work and Employment*, 35(2), 162-177.

<https://doi.org/10.1111/ntwe.12160>

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences fifth edition.* New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203843130>

Suvaroğlu, A. S., Peker, B., Peker Antepe, N. ve Tavuş, Ö. (2022). *Çocuklarla topluluklarla felsefe uygulama el kitabı 1.* Mela Yayınları.

Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388.

<https://doi.org/10.29000/rumelide.1369085>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpT03OcT96jRAo\\_jHDM5tpgNDPS3dKUWLvH4Fpz9te8FR](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpT03OcT96jRAo_jHDM5tpgNDPS3dKUWLvH4Fpz9te8FR)

Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.

<https://doi.org/10.32329/uad.916837>

Timuçin, A. (2008). *Felsefeye Giriş.* Bulut Yayınları.

Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1335717>

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=f10Kw4pIrmMDotyKRdYv1F7\\_ngGvukwjBc7qEKUPHUFhFmix-tCKJ9OTcimiunCP](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=f10Kw4pIrmMDotyKRdYv1F7_ngGvukwjBc7qEKUPHUFhFmix-tCKJ9OTcimiunCP)

Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=nLNfCsWgUluh5T2iyudShok3s44fuNgfxZ-bGh\\_E7AXiaGJciC1ZAmoLHAHzbUMO](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=nLNfCsWgUluh5T2iyudShok3s44fuNgfxZ-bGh_E7AXiaGJciC1ZAmoLHAHzbUMO)

Uluçınar, U. ve Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: a study of scale development. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 56(3), 2031-2047.

[http://www.makalesistemi.com/panel/files/manuscript\\_files\\_publication/e61942b4897972dd6a60f8037db34c7c/7f4fa8e78030f2fc8aeddf121f14e/40e30d0ba6c9112.pdf](http://www.makalesistemi.com/panel/files/manuscript_files_publication/e61942b4897972dd6a60f8037db34c7c/7f4fa8e78030f2fc8aeddf121f14e/40e30d0ba6c9112.pdf)

Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* [Doctoral Thesis]. University of Durham. [http://etheses.dur.ac.uk/13121/1/Ventista\\_Thesis.pdf](http://etheses.dur.ac.uk/13121/1/Ventista_Thesis.pdf)

Wartenberg, T. E. (2020). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. Sentez Yayıncılık.

Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. Paraşüt Kitap.

Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: A pilot study. *Education Sciences*, 11(5), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. ve Bilican, M. Y. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe*. Ayrıntı Yayınları.

Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkököl öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868. <https://doi.org/10.24315/tred.1091403>

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (2), 29-45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

# BÖLÜM 2

## OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ EĞİTİMİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİLERİ<sup>1</sup>

*Deniz GÖKSEL<sup>2</sup>*

*Alper BAŞBAY<sup>3</sup>*

1 Danışmanlığını Prof. Dr. Alper Başbay'ın yürüttüğü Deniz Göksel'in "Okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin okumaya yönelik tutuma, okuduğunu anlama becerisi ve okuduğunu anlama öz yeterliğine etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, e-posta: dennis\_fb07@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8731-3285

3 Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

e-posta: [alper.basbay@ege.edu.tr](mailto:alper.basbay@ege.edu.tr) ORCID:0000-0001-5515-6385

## GİRİŞ

İnsan varoluşundan süregelen bir çaba ile yer aldığı evreni, yaşanan olay ve olguları anlamlandırmaya, açıklamaya çalışmaktadır. Bu sürecin temel noktasında ise okuma edimi yer almaktadır. Okuma edimi, Hamzadayı ve Batmaz'a (2022) göre bireylerin en temel bilgiye ulaşma kaynaklarından biridir. Bilgiye ulaşmanın yanı sıra tüm öğrenme süreçleri için gerekli görülen okuma, pek çok işleve sahip bir dil becerisidir. Değişen ve gelişen dünyada bilgi çağının da etkisiyle hızlı ve kolay bir biçimde bilgiye ulaşma olanaklarının artması; dijital, sosyal ve teknolojik araçların gelişmesi okumanın bir kültürlenme aracı haline gelmesine sebep olmuştur. Okuma; insanın bilgi edinme, beceri kazanma, akademik başarı sağlama ve kişilik kazanma gibi gelişim süreçlerinde yani yaşamın her noktasında ihtiyaç duyduğu, uyguladığı bir edimdir.

Okuma fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönleri içerisine alan bir kavram olması sebebiyle araştırmacılar tarafından farklı yönlerin vurgulandığı tanımları ortaya çıkartmaktadır. Bu kavrama yönelik farklı tanımlamalar yapılmasının başlıca nedeni karmaşık bir süreci ifade etmesidir. Okuma fiziksel, duyuşsal ve bilişsel becerilerin birlikte kullanıldığı üst düzey zihinsel bir etkinlik (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021) olup duyu organları aracılığıyla zihnin yazılı sembolleri anlamasıdır. Bunun yanı sıra alanyazında okuma: Metinden anlam çıkarma ve yorumlama çabası (Grabe ve Stoller, 2011); bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerle yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Razon, 1980); yazılı bir metni görmek ve ön bilgilere göre anlamlandırma (Arıcı, 2018); kod çözme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Akyol (2005) ise geniş bir bakış açısıyla okumayı; zihinde gerçekleşen anlam kurmaya dayalı karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan yola çıkarak okumanın anlam oluşturma amacıyla gerçekleştirilen bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda Demirel ve Şahinel (2006) iki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlamının aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirtmektedir.

Tazebay (2005) ise bireylerin okumalarını anlama ile sonuçlandırdıklarında değer kazandığını vurgulamaktadır. Okuma ve anlama kavramları birbirine sıkı sıkıya bağlı olduklarından okuduğunu anlama kavramının kullanımı yaygınlaşmıştır.

Okuduğunu anlama, Rose ve diğerlerine (2000) göre yazılı bir materyalden anlam çıkarmak ve ayrıntıları kavramayı gerektiren bir dil becerisi olarak görülürken; Grabe ve Stoller'e (2011) göre anlama ulaşmak ile sonuçlanan, birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran karmaşık ve hızlı üst düzey bir beceridir. Alanyazında okuduğunu anlama becerisinin eğitim ve yaşam boyu öğrenme sürecindeki önemi vurgulanırken farklı tanımlamalar da yapılmıştır. Okuduğunu anlama; edilgen ve mekanik ol-



mayan, bilişsel çabayı gerektiren aktif bir etkinlik (Hamzadayı ve Batmaz, 2022), okuyucunun ön bilgileri ile metinden öğrendiklerinin kıyaslayıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşması (Akyol, 2005), yazılı dile olan ilgi ve etkileşim sonucunda anlamın yapılandırılması (Sweet ve Snow, 2002) olarak görülmektedir. Buna ek olarak Durkin (1992) okuduğunu anlamının okuyucunun metin ile etkileşim içerisine girmesiyle anlamı oluşturduğu yapıcı bir süreç olduğunu belirtirken; Pardo (2004 akt. Özasan, 2006), öğrencinin metinle etkileşimi sırasında metnin içeriği, iletisi ve ön bilgi, becerilerin bütünlüştürülmesiyle anlamı yapılandırdığı bir süreci vurgulamaktadır. Araştırmacıların tanımlarına bakıldığında okuduğunu anlama becerisinin anlamı yapılandırma kavramıyla eşleştirildiği ve süreç olarak vurgulandığı görülmektedir. Okuduğunu anlama, en kapsamlı tanımı ile Güneş'e (2024) göre yazının anlamını bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuca varma ve değerlendirme süreci olmakla beraber; inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel faaliyetleri kapsamaktadır.

Okuduğunu anlama karmaşık ve çok bileşenli bir beceri (National Reading Panel [NRP], 2000) olarak okuyucu ya da öğrencinin ön bilgi ve deneyimlerinden faydalanmasını gerektirmektedir (Akyol, 2005; Braten ve Samuelstuen, 2004; Kent, 2002). Epçaçan'a (2009) göre okuduğunu anlama, ilkökul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırma çalışmaları yapılan bir dil becerisidir. Benzer bir bakış açısıyla okuma sürecinin önemli bir eylemi olarak anlama becerisi, hem okul hem de okul dışı etkinliklerde kritik önem taşımaktadır (Ballard, 2007; Schisler, 2008).

Okuduğunu anlama becerisinin ilkökul düzeyinden itibaren bireylere kazandırılması, eğitim süreci de dâhil olmak üzere bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır. Baştuğ ve diğerleri (2021) okuduğunu anlamının, çocukların okuma ve öğrenme becerilerinin gelişmesi açısından anahtar bir rolü olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle okuma becerilerinin geliştirilmesinin aynı zamanda öğrenme becerisinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir (Bamberger, 1990). Çünkü Karatay'a (2014) göre öğrenmeler; duyu organlarıyla algılanan uyarıcıların beyne iletilmesi, beyinde yorumlanarak anlamlandırılması sonucunda gerçekleşmektedir. Egelioglu (1989) tarafından yürütülen araştırma bulgularına göre bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması, Bloom ve diğerleri (1956) tarafından geliştirilen Bilişsel Alan Taksonomi'sinde yer alan bilgi basamağının üzerindeki öğrenmeleri olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama ile öğrenme arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bireylere okuma ve okuduğunu anlama becerilerin kazandırmak, bireylerin hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak (Akyol, 2005) dünya genelinde eğitim programlarında ve öğretim sürecinde temel

hedefler arasında yerini almaktadır. Eğitim ve öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi bakımından öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuma, öğrenme için başvuru temel stratejilerin başında gelmesi sebebiyle eğitimin her aşaması ve türünde öğretmelerin geliştirmeleri beklenen bir beceridir (Bullock, 1975 akt. Wellington ve Osborne, 2001). Okuduğunu anlama becerisi, temel eğitimden başlayarak öğrencilerin kazanmaları gereken bir beceridir (Rose vd., 2000). Nitekim bireylerin eğitim süreci içerisinde ve sonrasında önemli bir yeri olan okuduğunu anlama becerisinin ilkökuller yıllarında kazanıldığı (Ulaş ve Yılmaz, 2021; Değirmenci Gündoğmuş, 2018) ve Türkiye’de ana dil öğretiminin gerçekleştirildiği ilkökuller Türkçe dersinin bu süreçte büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma öğretimi ilk yıllarda okumayı öğrenme iken devamında yerini bilgiye ulaşmak için okumaya bırakır (Baştuğ vd., 2021; Değirmenci ve Gündoğmuş, 2018). Özbay’a (2009) göre okuma becerilerinin gelişimi zorunlu eğitim süresince atılan temele bağlıdır.

Türkiye’de öğrencilere ilköğretim düzeyinden itibaren okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılması sorumluluğu, program hedefleri kapsamında Türkçe dersi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2019) yayınladığı Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının amaçlandığı görülmektedir. Türkiye’de 2005 yılında uluslararası sınavlar ve eğitime yönelik bakış açılarındaki felsefi değişimlerin etkisiyle öğretim programlarında beceri temelli yaklaşımlarla hazırlanan programlar ortaya çıkmıştır (Uslu Üstten, 2020). 2006 yılında uygulanmaya başlayan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program boyutunda yaşanan bu değişim dinlediklerini ve okuduklarını anlayabilen, edindiği bilgileri yazılı ve sözlü bir biçimde aktarabilen bireyler yetiştirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretim programlarındaki hedeflere karşın okuduğunu anlama becerileri alanında ölçümler yapılan uluslararası sınavlarda Türkiye beklenen başarıyı karşılayamamıştır. Son yıllarda dünya çapında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi eğitim araştırmaları yürütülmektedir (İnce ve Gözütok, 2018). PISA, OECD tarafından 2000 yılında uygulanmaya başlayan, 15 yaşındaki öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri ölçerek uluslararası karşılaştırmalar yapılmasına (MEB, 2010) ve ülkelerin kendi eğitim programlarını sorgulamasını sağlayan bir programdır. PISA ölçümleri, üçer yıllık aralıklarla yapılmakta ve her üç yıllık ölçümde alanların döngüsü tamamlanmaktadır. PISA, öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıkları

alanlarına yoğunlaşmaktadır (İnce ve Gözütok, 2018). Uluslararası alanda PISA'nın yanı sıra öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak PIRLS ve TIMSS sınavları da gerçekleştirilmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin uluslararası alanda yürütölen eğitim araştırmalarının önemli bir odağı olduğu söylenebilir (Karatay, 2014). Okuduğunu anlama becerisini kapsayan PISA, PIRLS ve TIMSS gibi uluslararası düzeyde yürütölen eğitim araştırmalarında Türkiye'nin aldığı sonuçlar eğitim ve öğretim programlarının durumunu ortaya koymaktadır. Buna göre PISA okuma becerileri sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin bu alanda son sıralarda yer aldığı görölmektedir (Güneş, 2021; Olkun ve Altun, 2003). PIRLS sonuçlarında ise 2001 yılında 35 ölkeden 28. sırada yer alırken (Öğretmen, 2006) 20 yıllık aranın ardından katıldığı PIRLS 2021 uygulamasında 496 puan olarak ortalama olarak kabul edilen 500 puanın altında kalmıştır (Mullis vd., 2023). Uluslararası sınavlarda alınan bu dereceler ölkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde istenen düzeyde olmadıklarını göstermektedir (Çiçekli Koç, 2022; Karatay, 2014).

Okuma Becerileri Dersine yönelik çalışmalar öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerisine katkı sunması, okumaya yönelik tutumu olumlu etkilemesi, farklı yöntem ve stratejilerin öğrencilere kazandırılması açısından bu dersi önemli gördüğünü ortaya koymaktadır (Çarkıt, 2019). Öğretmenler, Okuma Becerileri Dersinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu konusunda hem fikir iken ders ve öğretmen kılavuz kitabının olmadığı, programdaki örneklerin yetersiz olduğu, programın daha ayrıntılı hazırlanması ve öğretmenlere dersle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmektedir (Batur ve Alevli, 2014; Çarkıt, 2019). Buna ek olarak Okuma Becerileri dersi için etkili içerik geliştirilmesi gerektiği (Çarkıt, 2019), öğretmenleri yönlendiren kılavuzların olmamasının program hedeflerine ulaşmada yetersiz kalınmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Gençer, 2018). Yılmaz Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Okuma Becerileri dersini alan öğrenciler ile bu dersi almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerileri dersine yönelik yürütölen çalışmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme noktasında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu yönündedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi, uluslararası sınavların yanı sıra öğrencilerin Türkçe ve farklı disiplinlerdeki akademik başarılarında ve yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkında olarak eğitimciler bu amaca ulaşmak için pek çok yöntem, teknik ve strateji geliştirmişlerdir. Çünkü bireyin okuduğunu anlaması için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında aktif olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Epçaçan,

2009). Etkili ve iyi okuma becerisine sahip bireyler okuma sürecinin tümünde çeşitli bilişsel etkinliklerde bulunarak aktif ve yapılandırıcı bir süreç geçirmektedir. Pressley ve diğerleri (1992), okuduğunu anlayabilen bireylerin anlamı derinleştirebilmek ve zenginleştirebilmek amacıyla çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarını belirtmektedir. Okuduğunu anlayan bireylerin kendi okuma ve düşünme süreçlerinin farkında olduğu söylenebilir. Cohen'e (1990) göre okuduğunu anlama stratejileri, bireylerin okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek adına bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir. Senemoğlu (2020) ise paralel olarak öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini takip edebilme yeterliliklerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarılarını olumlu etkileyen bilişsel araçlardır (Piloneita, 2006; Barbe-Clevett vd., 2002).

Alanyazında okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Çapoğlu, 2021; Kanmaz ve Saracaloğlu 2012; Güçlüer ve Baştuğ 2022; Amanvermez İncirkuş ve Beyreli, 2021; Oğuz, 2020; Demirel ve Epçaçan, 2012; Akkaya, 2011; Kırmızı, 2008; Çakıroğlu ve Ataman 2008). Buna ek olarak Doğan (2002) tarafından yürütülen alanyazın taraması türündeki çalışmada okuduğunu anlama strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer bir araştırma Sidekli ve Altıntaş (2017) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında; okuduğunu anlama becerisi üzerinde kullanılan stratejilerin geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ise okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan Tahmin-Örgütleme-İnceleme-Özetleme-Değerlendirme (POSSE - Predict, Organize, Search, Summarize, Evaluate) stratejisi eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okumaya yönelik tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkisi incelenmiştir. POSSE okuduğunu anlama stratejisi Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırmak amacıyla geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde yer alan bilgileri hatırlayabilmelerini sağlamak stratejinin geliştirilmesindeki amaçlardan biridir (Epçaçan, 2009). POSSE stratejisi; uygulama basamaklarına verilen isimlerin baş harflerinden oluşmaktadır. POSSE stratejisinin aşamaları şu şekildedir (Baştuğ vd., 2021; Mariage, 1994):

- Tahmin (Predicting ideas)
- Örgütleme (Organizing)
- İnceleme (Searching for the text structure)

- Özetleme (Summarizing the main ideas)
- Değerlendirme (Evaluating comprehension)

Bu stratejinin ilk aşamasında öğrencilere metinle ilgili ipuçları (gör-sel, hikâye, örnek olay vb.) verilerek öğrencilerde merak uyandırılır. Bu ilk aşamanın bu adımında öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirmek amaçlanır. Devamında öğrencilerden okuyacakları metni gözden geçirmeleri istenir. Böylelikle öğrenciler okunacak metnin içeriği, konu-su hakkında ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak tahminlerde bulunurlar. İkinci aşamada, tahminler ve düşünceler metnin yapısına uygun şekilde örgütlenir ve organize edilir. Bu aşamada öğrencilerden gelen tahminler tahtaya da not alınabilir. Tahminlerin örgütlenmesi sırasında kavram haritaları sınıf içi gruplandırma tekniğinden yararlanılarak uygulanır. Üçüncü aşamada öğrenciler metni okumaya başlar. Metnin yapısı, içeriği, ipuçları ve tahminlerinden faydalanarak metni incelerler. Bu aşamada öğretmen tarafından hazırlanan sorular, soru-cevap tekniğiyle uygulanır. Dördüncü aşamada okumadan sonra veya okuma sırasında öğrenciler metne ilişkin ana düşünce, yan düşünce ve metnin olay akışlarını özetlerler. Özetlemeler okuma sonrasında yapılacaksa sözlü biçimde ifade edilir; okuma sırasında gerçekleştirilecek ise öğrencilerin yazmaları istenir. Özetler sözlü biçimde ifade edildiyse ardından yazılı olarak özetleme yapılır. Öğrenciler metne yönelik anlamlarını farklı kavram haritaları, şekiller veya tablolar ile özetlemeyi tamamlarlar. Özetleme dördüncü aşamadır. Öğrencilerin özetleme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaları önerilir. Oluşturulan yeni sorular sınıf ortamında yanıtlanır. Son aşama olan değerlendirmede ise öğrenciler okudukları metinden hareketle ulaştıkları anlamları; yaptıkları özetlemeler, tahminler ile karşılaştırırlar. Ardından özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek amacıyla öğretmenin sorduğu soruların yanıtları ve öğrencilerin oluşturdukları sorularla beraber ileriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerle birlikte değerlendirme yapılır. Değerlendirme aşamasında öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine fırsat verilmelidir. İleriye dönük düşüncelerin şekillendirilmesinde metinde yer alan ipuçları ve kavram haritaları kullanılır (Englert ve Mariage, 1991; Epçaçan, 2009; Mariage, 1994).

Daha önce de ifade edildiği gibi okuduğunu anlama becerisi eğitim süreci de dâhil olmak üzere bireylerin yaşamları boyunca öğrenme süreçlerinde işe koştukları bir beceridir. Dünya genelinde ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak görölmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri; uluslararası sınavlarda önemli bir beceri olarak görünmekle beraber okullarda yer alan farklı derslerde akademik başarının büyük bir parçasıdır. Okuduğunu anlama; edilgen ve mekanik olmayan, bilişsel çabayı gerektiren aktif bir etkinlik (Hamzadayı ve Batmaz, 2022), okuyucunun ön bilgileri ile metinden öğrendiklerinin

kıyaslayıp, sentezlenerek yeni bir düşünceye ulaşması (Akyol, 2005), yazılı dile olan ilgi ve etkileşim sonucunda anlamın yapılandırılması (Sweet ve Snow, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası sınavlarda önemli bir beceri alanı olarak görülmesi ve dünya genelinde eğitim programlarında yer alması, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hususunda çalışmalar yapılması gerektiğini vurgular niteliktedir. Buradan hareketle günümüzde yurt içi ve yurt dışında bireylerin öğrenme düzeyini artırmak ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri de bu çalışma alanlarından biridir. Baştuğ ve diğerleri (2021), okuduğunu anlama stratejilerini, okuma sürecinde bireylerin anlamı yapılandırmalarını kolaylaştıran ve süreçte karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sunan stratejiler olarak tanımlar. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere duyuşsal yünden de katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada ise okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan POSSE stratejisi eğitiminin Okuma Becerileri Dersi kapsamında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okumaya yönelik tutumuna ve okuduğunu anlama öz yeterliğine etkisi incelenerek strateji etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan POSSE stratejisinin; okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama öz yeterliğe dönük etkisinin belirlenmesi açısından önemli bulgulara ulaşıldığı düşünülmektedir. Buna ek olarak çalışmanın Okuma Becerileri Dersi kapsamında gerçekleştirilecek olması alanyazın açısından farklı bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe ve Okuma Becerileri dersi öğretim programlarının okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkisinin konu edinmesi önemli görülmektedir. Alanyazında yer alan okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümünün deneysel yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir. Buradan hareketle çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmesi, tamamlayıcı bulgulara ulaşılması açısından önemlidir.

### **Problem Cümlesi**

Okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterliklerine etkisi nedir ve katılımcıların yaşantıları nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretim geręekleřtirildięi deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun;
  - a. okuduğunu anlama erişi puanları arasında,
  - b. okumaya yönelik tutum erişi puanları arasında,
  - c. okuduğunu anlama öz yeterlik erişi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretim geręekleřtirildięi deney grubu öğretmen ve öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nicel ve nitel verinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, tek başına kullanılan yöntemler yerine nitel verilerin ve nicel verilerin birlikte harmanlandığı, felsefi varsayımları olan bir bilimsel araştırma yöntemidir. (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada karma yöntem araştırması desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Müdahale deseninde nitel verinin müdahale denemesi öncesinde, sırasında veya sonrasında eklenebildiği görülmektedir. Araştırmada deney grubuna uygulanacak müdahale programının etkililiğinin araştırılması ve kontrol gruplu ön test – son test deneysel desene nitel verilerin dâhil edilerek bütünleştirilmiş bulgulara ulaşılması amaçlandığından müdahale deseni tercih edilmiştir. Araştırma sürecinin modeli Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Araştırma Modeli**

Gruplar	Ön Test	Müdahale Programı	Son Test	Araştırmacı Günlüğü	Görüşme
Deney Grubu	Okuduğunu Anlama Testi Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	POSSE Stratejisiyle Öğretim Süreci	Okuduğunu Anlama Testi Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	X	X
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Testi Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Mevcut Programa Dayalı Öğretim Süreci	Okuduğunu Anlama Testi Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	X	

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde yer alan seçkisiz yolla belirlenen ortaokul 5. Sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın müdahale programı Okuma Becerileri dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olup deney ve kontrol gruplarının Okuma Becerileri ve Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenleri çalışma grubunda yer almaktadır. 5. Sınıf Okuma Becerileri seçmeli dersi alan dört sınıf arasından kura yoluyla seçkisiz olarak bir sınıf deney; bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 28 öğrenciden oluşurken, kontrol grubunda başlangıçta 29 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubunda yer alan bir öğrenci müdahale programı başlangıcında seçmeli dersini değiştirerek sınıftan ayrılmıştır. Bu durum sonucunda deney grubu ve kontrol grubu 28'er kişiden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin öğrencileri betimlemeye yönelik bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.



**Tablo 2.** Çalışma Grubu Öğrencilere İlişkin Betimleyici Bilgiler

Çalışma Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Öğrenci Sayısı	28	28
Kız Öğrenci Sayısı	17	14
Erkek Öğrenci Sayısı	11	14

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının Okuma Becerileri ve Türkçe derslerini yürüten iki Türkçe öğretmene ilişkin betimleyici bilgiler ise Tablo 7’de açıklanmaktadır.

**Tablo 3.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimleyici Bilgiler

Araştırma Kap-samındaki Rolü	Okuma Beceri-leri Dersi Öğret-meni	Türkçe Dersi Öğretmeni
Cinsiyet	Erkek	Kadın
Yaş	27	32
Mesleki Deneyim	4 yıl	9 yıl
Ortaokul Kademe-si Sınıf Düzeyinde Çalışma Yoğun-luğu	Ağırlıklı 5. ve 6. sınıf düzeyi	5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde den-geli
Okuma Becerileri Dersi Deneyimi	2 yıl	2 yıl

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından başarı testi, ölçekler, araştırmacı günlüğü, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, Yarı Yapılandırılmış Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları, aşağıda yer alan veri toplama araçlarıyla uygulanmıştır.

### Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama başarısını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi 14 çoktan seçmeli; sekiz açık uçlu ve altı doğru-yanlış sorusu olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Türkiye’de geliştirilen test altı ilde yer alan yedi devlet okulunda öğrenimini sürdürmekte olan 696 öğrencinin katılımıyla geliştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik yapılan Lawshe Tekniği ile kapsam geçerliği 1.00; soruların iç tutarlılığını belirlemek için yapılan Cronbach’s Alfa ve Spearman Brown

iki yarı test güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde testin güvenilirlik katsayısı .744 (Cronbach's Alfa) ve .802 (Spearman Brown) olarak bulunmuştur (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017).

### ***Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği***

Araştırma kapsamında okumaya yönelik tutumu belirlemede ön test ve son test olarak Yurdakal ve Kırmızı (2019) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçeği geliştirme sürecinde yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda dört boyut ve 28 sorudan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analiz sonrası ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan “okumanın katkıları” faktöründe yer alan maddelerin madde yük değerleri .511 – .768; ikinci boyut olan “okumanın anlamı” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .353 – .616 olarak belirlenmiştir. Üçüncü boyut olan “okuma etkinlikleri” faktöründe yer alan maddelerin .461 – .690 ve dördüncü boyut olan “okuma süreci” faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .372 – .592 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik boyutunda yapılan çalışma sonuçları ise iki yarı güvenilirlik ve Cronbach Alpha veri analizleri kullanılarak belirlenmiştir. Spearman-Brown korelasyon değerinin .81 ve Guttman Split-Half değerinin ise .80 olduğu görülmektedir.

### ***Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği***

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama öz yeterliğinin belirlenmesinde ön test ve son test olarak Demirel ve Epeçan (2012) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin “Yazılı ve Görsel Anlama”; “Okumada Öz Düzenleme” ve “Okumaya İlişkin Yüksek Öz Güven” olmak üzere üç boyutlu bir ölçek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek madde-toplam korelasyonları katsayısı .35'ten yüksek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach-alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça yüksek bir değer olduğu sonucuna varılmıştır.(Demirel ve Epeçan, 2012).

### ***Araştırmacı Günlüğü***

Araştırmacı, araştırmanın uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu derslerine katılarak öğrenme ortamında ve araştırma süresince yaşanan duyuşsal, fiziksel, bilişsel ve sosyal durumlara ilişkin görüş ve belirlemeleri saptamak amacıyla araştırmacı günlüğü kullanmıştır.

### ***Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu***

Araştırmanın görüşme verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu hazırlanırken; araştırma amacı, araştırma problemi ve alt problemleriyle ilişkilendirilmek üzere görüşme formu matrisi hazırlanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde; öğrenciler tarafından kolay anlaşabilecek yapıda, araştırma boyutlarını kapsayan, odaklı ve açık uçlu sorularla oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularında yönlendirme olmamasına ve soruların çok boyutlu olmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme sorularının öğrenciler için daha anlaşılır olması; araştırma kapsamında daha ayrıntılı görüşler elde edilmesi amacıyla görüşme sorularında sondalar kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun son halinde katılımcı betimlemeye yönelik üç; araştırmaya yönelik içerik 12 soru olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci görüşme formunda yer alan içeriğe dönük 12 sorunun tümü açık uçludur.

### ***Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu***

Araştırmanın nitel verilerden biri olan görüşme verilerinin toplanması için çalışma grubunda yer alan Okuma Becerileri dersinin yürütücüsü öğretmen ile birebir görüşme gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılarak elde edilen bilgiler doğrultusunda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu aktif olarak görev yapan ve çalışma grubunda yer almayan bir Türkçe öğretmeni ile yapılan pilot görüşme sonrası son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun son hali iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan beş soru, katılımcıyı betimlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise içerik ve araştırmaya dönük 10 açık uçlu soru yer almaktadır.

### ***Yarı Yapılandırılmış Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu***

Araştırmanın nitel verilerden biri olan görüşme verilerinin toplanması için çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarının Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmeniyle bireysel görüşme gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış Türkçe öğretmeni görüşme formunun son hali iki bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde katılımcıyı betimlemeye yönelik üç soru yer alırken, ikinci bölümde açık uçlu dört soru yer almaktadır.

## Pilot Uygulama

Araştırmanın asıl uygulama süreci öncesinde, uygulama etkinliklerinin aksayan yönlerini belirleyebilmek; öğrencilerin stratejiye yönelik tepkilerini belirleyebilmek; araştırma tasarımının güçlü ve zayıf yönlerini görebilmek; veri toplama ve eğitimin uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek problemlere önlem alabilmek; POSSE stratejisi uygulamalarını geliştirmek; kontrol edilemeyen değişkenlere yönelik önlemler almak amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma 2022-2023 öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinde yer alan sosyoekonomik düzeyi ortalama bir ortaokulda bölgesel izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma asıl uygulamanın aksine tek grup ile gerçekleştirilerek deney grubunun uygulama süreci üzerinde çalışılmıştır. Pilot çalışmaya 32 öğrenci ve bir öğretmen katılmıştır. 8 hafta süren pilot çalışmada POSSE stratejisi eğitimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilerek ön test ve son test olarak asıl uygulamada planlanan başarı testi, tutum ve öz yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Stratejiye dayalı eğitim uygulamalarında planlanan etkinlikler farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında çalışmanın yürütülebilmesi amacıyla Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (BAYEK) etik kurul onayı ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Okuduğunu anlama stratejisi eğitimi uygulamaları öncesi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”; “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Okuma Becerileri Dersini yürütmekte olan Türkçe öğretmeni-ne POSSE okuduğunu anlama stratejisine yönelik 2 hafta süren 14 saatlik eğitim verilerek müdahale programının uygulamasına geçilmiştir. 10 hafta boyunca toplam 20 ders saati deney ve kontrol gruplarının dersleri araştırmacı tarafından takip edilerek; araştırmacı günlüğü ile veri toplanmıştır. Deney grubunda 10 hafta boyunca POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı eğitim gerçekleştirilerek sürece dönük araştırmacı günlüğü notları oluşturulmuştur. Deney grubu eğitimleri süresince Okuma Becerileri dersini yürüten Türkçe öğretmeni-ne araştırmacı tarafından derse ön hazırlık kapsamında ders planları yönünden destek sunulmuştur. 10 hafta boyunca deney grubunda POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı eğitim gerçekleştirilirken; kontrol grubunda öğretim programına dayalı eğitime devam edilerek müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmanın müdahale programının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son test olarak, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”; “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Son testlerin uygulanması sürecinde herhangi bir olumsuzluk yaşanmamıştır. Araştırmacı notları, araştırmacı tarafından düzenlenerek son halini almıştır. Araştırmanın deseni kapsamında planlanan bir diğer veri toplama yöntemi olan görüşme sürecine geçilmiştir.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin analizinde öncelikle nicel verilerden Okuduğunu Anlama Testine ilişkin değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. Türkçe öğretimi alanında uzman bir akademisyenin incelemesiyle birlikte geri bildirimlerinden faydalanılarak oluşturulan rubrik kullanılarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerine ilişkin puanlar oluşturulmuştur. Değerlendirme sürecinde araştırmacı ve Türkçe öğretimi alanında aktif çalışma yürüten iki farklı değerlendirici puanlama yapmıştır. Değerlendiriciler arasında puanlama yönünden minimal farklar oluştuğundan veriler puanlanarak analize hazır hale getirilmiştir. Başarı testine ek olarak okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik ölçeklerine yönelik deney ve kontrol gruplarının ön test - son test puanları veri analizine hazır hale getirilerek ölçek geliştiricilerinin önerilerine uygun puanlanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan görüşme ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı Türkçe öğretmeni olması sebebiyle araştırmanın konusu ve çalışma yapısına yönelik deneyime sahiptir. Araştırmacı öğretmen kimliğinin etkisiyle; araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaşabilecekleri problemlere dönük bilgi ve deneyimleri bulunması sebebiyle empati kurarak sürecin katılımcılar açısından rahat geçmesini sağlamaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda araştırmacının meslektaşlarının yer alması da sürece yönelik karşılıklı fikir alişverişinin aynı bağlamda gerçekteşmesini sağlayarak ortak karar almayı, kişisel görüşlere saygı göstermeyi ve açık, doğrudan görüş belirtmeyi mümkün kılmıştır. Ayrıca araştırmacı strateji eğitimine yönelik deneyim ve bilgilere sahip olduğundan araştırma kapsamında yürütölen eğitimlerin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde Okuma Becerileri öğretmenine destek olmuştur. Araştırmacının öğretmen

olması, araştırma ortamında öğrenci ve öğretmenler tarafından sosyal olarak kabul görmesi açısından önemli etki yaratmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın başarı testi, ölçekler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanan verilerin; analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırmada uygulanan karma yöntem araştırmalarının yapısına uygun olarak nicel ve nitel bulgular ilişkilendirilerek sunulmuştur.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun; okuduğunu anlama erişim puanları, okumaya yönelik tutum erişim puanları ve okuduğunu anlama öz yeterlik erişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir.

28’i deney, 28’i ise kontrol grubunda olan toplam 56 öğrenciye ön test olarak çalışmanın başında ve son test olarak çalışmanın sonunda okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlama öz yeterlilik ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu test ve ölçeklerden elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

**Tablo 4.** Okuduğunu Anlama Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Değişken	Kontrol Grubu				Deney Grubu			
		SS	Çarpıklık	Basıklık		SS	Çarpıklık	Basıklık	
Ön Test	Okuduğunu Anlama Testi	31.21	13.59	.23	-1.05	35.25	13.92	0.23	-.79
	Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik	90.18	25.52	-.28	-1.01	80.57	13.87	0.79	.34
	Okumaya Yönelik Tutum	61.75	10.48	-.46	-.57	59.50	6.69	-.48	-.34
Son Test	Okuduğunu Anlama Testi	31.07	13.93	.49	-.56	51.32	14.86	-.14	-1.05
	Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik	85.50	21.34	-.28	-.31	101.71	13.64	.40	-.03
	Okumaya Yönelik Tutum	58.18	9.42	-.08	-.62	70.29	7.12	-.49	-.62

Tablo 4’te deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlama özyeterlilik ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Tüm değişkenlerin dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan normale yakın dağıldıkları söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yalnız okuduğunu anlama son test puanlarının basıklığı -1,05’tir. Dolayısıyla bu dağılımın diğerlerine göre daha basık olduğu söylenebilir.

Çalışmada üç bağımlı değişken (okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlama özyeterlilik ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları), iki grup (deney-kontrol) ve farklı zamanlarda iki ölçüm (ön test-son test) olduğundan dolayı çok değişkenli karma varyans analizi (Karma MANOVA) yapılması hedeflenmiştir. Örneklem büyüklüğü üzerinde yapılan analizlere göre karma ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

a) **Okuduğunu anlama testi** toplam puanı için yapılan karma ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre bireyleri deney-kontrol grubu olarak ayırmaksızın okuduğunu anlama testi ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $F_{(1, 54)}=174,488$ ;  $p<.001$ ). Benzer şekilde ön test ve son test ayırımı yapmaksızın deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında da manidar fark görülmektedir ( $F_{(1, 54)}=4128,571$ ;  $p=.002$ ). Bu sonuçların yanında araştırma problemi açısından asıl ilgilendiğimiz grup-ölçüm ortak etkisi (grup\*ölçüm) istatistiksel

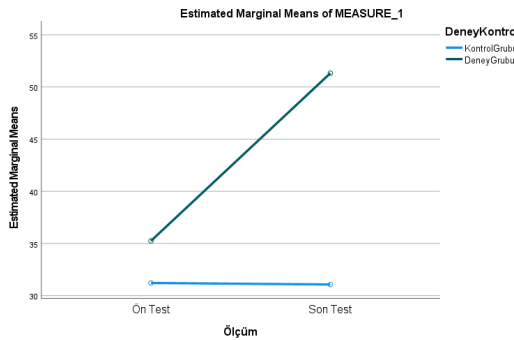
olarak manidardır ( $F_{(1, 54)}=180,804$ ;  $p<.001$ ) ve etkisi ( $\eta^2_p = .770$ ) oldukça büyüktür (Cohen, 1988). Yani ön test ve son test arasındaki fark deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak farklıdır.

**Tablo 5.** Okuduğunu Anlama Testi Toplam Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	1776.036	1	1776.036	174.488	.000	.764
Grup*Ölçüm	1840.321	1	1840.321	180.804	.000	.770
Hata (Ölçüm)	549.643	54	10.179			
Grup (Deney/Kontrol)	4128.571	1	4128.571	10.681	.002	.165
Hata	20872.286	54	386.524			

KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Şekil 1’de okuduğunu anlama testi puan ortalamalarının ölçüm (ön test-son test) ve gruplara (deney-kontrol) değişimi çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde kontrol grubunda ölçümler arası okuduğunu anlama testi puan ortalamaları neredeyse değişmezken, deney grubunda son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre oldukça arttığı görülmektedir. Bu da uygulanan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmada oldukça etkili olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmiştir.



**Şekil 1.** Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Değişimi



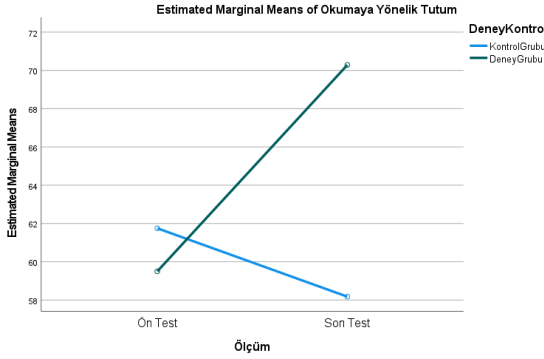
**b) Okumaya** yönelik tutum puanlarına etkisini değerlendirmek için yapılan karma ANOVA sonuçlarına göre grup farklılıklarına bakılmaksızın bireylerin okumaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $F_{(1, 54)}=27,332$ ;  $p<.001$ ). Ön test ve son test farklılığına bakılmaksızın deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $F_{(1, 54)}=5,090$ ;  $p<.028$ ). Bunun yanında araştırma açısından öncelikli öneme sahip grup\*ölçüm ortak etkisi modelde istatistiksel olarak manidardır ( $F_{(1, 54)}=108,249$ ;  $p<.001$ ) ve etkisi ( $\eta^2_p=.677$ ) oldukça büyüktür. Yani ön test ve son test ortalamaları arasındaki değişim deney ve kontrol gruplarında farklılaşmaktadır.

**Tablo 6.** Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	364.321	1	364.321	27.332	.000	.336
Grup*Ölçüm	1442.893	1	1442.893	108.249	.000	.667
Hata (Ölçüm)	719.786	54	13.329			
Grup (Deney/Kontrol)	680.143	1	680.143	5.090	.028	.086
Hata	7216.286	54	133.635			

KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Şekil 2’de açıkça görüldüğü gibi kontrol grubunda okumaya yönelik tutum son test puan ortalaması ön teste biraz azalmışken, deney grubunda son test puan ortalaması ön teste göre oldukça artmıştır. Ortak etkinin istatistiksel anlamlılığı ve etki büyüklüğü de göz önüne alındığında uygulanan eğitimin öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarında önemli artış sağladığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Değişimi

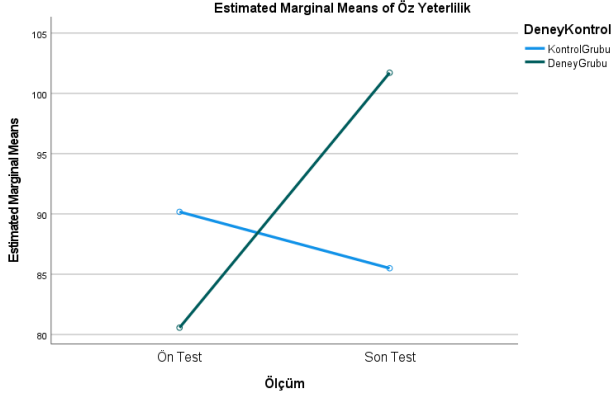
c) **Okuduğunu anlama öz yeterlik** puanlarına etkisini değerlendirmek için yapılan karma ANOVA sonuçlarına göre grup farklılıklarına bakılmaksızın bireylerin okuduğunu anlama öz yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $F_{(1, 54)}=46,057$ ;  $p<.001$ ). Ön test ve son test farklılığına bakılmaksızın deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama öz yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(1, 54)}=.436$ ;  $p<.512$ ). Bunun yanında modelde grup\*ölçüm ortak etkisi istatistiksel olarak manidardır ( $F_{(1, 54)}=113,284$ ;  $p<.001$ ) ve etkisi ( $\eta^2_p=.677$ ) oldukça büyüktür. Yani ön test ve son test ortalamaları arasındaki değişim deney ve kontrol gruplarında farklılaşmaktadır.

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	1897.509	1	1897.509	46.057	.000	.460
Grup*Ölçüm	4667.223	1	4667.223	113.284	.000	.677
Hata (Ölçüm)	2224.768	54	41.199			
Grup (Deney/Kontrol)	305.580	1	305.580	0.436	.512	.008
Hata	37876.911	54	701.424			

KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması,  $\eta^2_p$ : Kısmi Eta Kare

Şekil 3’te açıkça görüldüğü gibi kontrol grubunun okuduğunu anlama öz yeterlilik son test puan ortalaması ön teste göre kısmen azalmışken, deney grubunda tam aksine son test puan ortalaması ön teste kıyasla oldukça artmıştır. Ortak etkinin manidarlığı ve etkisinin büyüklüğü de göz önüne alındığında uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliklerinde manidar artışa sebep olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Değişimi

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamanın ikinci alt problemi “POSSE okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğretmen ve öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir.

Araştırmamanın nitel verileri görüşme ve araştırmacı günlüğü veri toplama yöntemlerinin uygulanması ile elde edilmiş olup verilerin analizi sonucunda tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Nitel verileri oluşturan ana temalar; Diğer Derslerden Farklı Yönler, Eğitimin Uygulama Süreci, Eğitimin Nitelik Çıktıları ve Eğitimin Öğrenciye Etkileri olmak üzere dört temadır. Veri analizi sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
1. Diğer Derslerden Farklı Yönler	1.1 Planlama Yönünden	Yöntem ve Teknikler Ön Hazırlık Öğretim Planları

	1.2 Uygulama Yönünden	Eğlenirken Öğrenme Sosyal Ortam Yaratma Düzenli Çalışma Öğrenci Etkileşimi Zaman Yönetimi Katılım Çeşitliliği Öğretmen Rolü Ev Çalışmaları Değerlendirme Yaklaşımı
	2.1 Öğrencilerin Görev ve Sorumlulukları	Grup İçi Görev Bireysel Görev
	2.2 Öğrenme Ortamı	Rahat Hissetme Sınıf Düzeni Kendini İfade Etme
	2.3 Okuma Metinleri	İlgi Çekici Metinler Metin Türleri
	2.4 Etkileşim	Aktif Katılım Tartışma İletişim
2. Eğitimin Uygulama Süreci	2.5 Strateji Adımları	Anlam Kurma Çıkarım Yapma Öz Değerlendirme Akran Değerlendirmesi Güdüleme İnceleme Bütünlük Tahmin Üretme Okuma Teknikleri Okuma Türleri Stratejiyi Öğrenme Stratejiye Hazırlanma
	2.6 Grup Çalışması	Etkili Çalışma <u>İşbirliği</u> Bireysel Farklılıklar

	2.7 Duyuşsal Boyut	Derse Yönelik İlgi Merak Heyecan Sevinçli Motivasyon Sıkıcı
	2.8 Zorlayıcı Faktörler	Sınıf Yönetimi Süre Yetersizliği Kalabalık Sınıf Öğretmen Becerisi
		Sınıf Yönetimi
3. Ders Değerlendirmesi	3.1 Öneriler 3.2 Çalışma İçi Değerlendirme	
	4.1 Sosyalleşme 4.2 Eğlenerek Öğrenme 4.3 Öz Yeterlik 4.4 Üst Düzey Verim	
4. Eğitimin Öğrenene Katkısı	4.5 Okuma Becerileri	Okuduğunu Anlama Sözcük Dağarcığı Okuma İlğisi Hızlı Okuma Etkili Okuma Okuma Süresi
	4.2 Paylaşma	Beğeni Metin İçerikleri Strateji

Araştırmanın alt problemine ilişkin nitel verilerin analiz edilmesiyle elde edilen tema, alt tema ve kodlar öğrenci görüşme, öğretmen görüşme ve araştırmacı günlüğünden doğrudan aktarılan alıntılar ile ilişkilendirilerek başlıklar halinde sunulacaktır. Verilerin fazla olması nedeniyle bu bölümde her ana temadan sadece birer veri seti örnek olarak sunulacaktır.

### ***1. Diğer Derslerden Farklı Yönler Teması***

POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin katılımcıları olan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü notlarından elde edilen veriler ışığında “Diğer Derslerden Farklı Yönler” temasına ilişkin iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar planlama yönünden ve uygulama aşaması yönünden olmak üzere iki alt temadır.

## 1. 2 Uygulama Yönünden

Görüş ve notlardan elde edilen bulgulara göre “Diğer Derslerden Farklı Yönler temasının ikinci alt teması uygulama aşaması yönünden farklı yönleri göstermektedir. Paydaşların görüşleri ve araştırmacı notları, uygulama aşaması yönünden; eğlenirken öğrenme, sosyal ortam yaratma, düzenli çalışma, öğrenci etkileşimi, zaman yönetimi, katılım çeşitliliği, öğretmen rolü, ev çalışmaları ve değerlendirme yaklaşımı olmak üzere diğer derslerden farklı yönler olduğunu belirtmektedir.

Görüşlerden hareketle uygulama aşaması yönünden eğlenirken öğrenme hususunda farklılık olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Bu konuda Ö2: “Eğlenmek. Diğer derslerden daha çok eğlenerek zaman geçirdim.” biçiminde görüş bildirirken; Ö5 paralel olarak: “Diğer derslerden farklı olarak güzel ve eğlenceli geçiyordu.” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Eğlenirken öğrenmeye ilişkin diğer paydaşların görüşleri ise şöyledir:

“Diğer derslerden daha eğlenceliydi.” (Ö8)

“Ortalama diğer derslerden çok daha eğlenceliydi. Çünkü biz hem oyun oynuyormuş gibi beraber yapıyorduk yani oyun oynayarak öğreniyorduk. O yüzden güzeldi, eğlenceliydi.” (Ö10)

Öğrenci, öğretmen görüşleri ve araştırmacı notları ışığında uygulama aşaması yönünden sosyal ortam yaratması diğer derslerden farklı görülen yönlerden biridir. Ö1, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Eğlenirken öğreniyoruz, sosyalleşiyoruz. Diğer derslerden farklılıkları bence bunlar.”

“Grup çalışması mesela strateji grubunda olumlu bir sosyal ilişki kurdu.” (ÖGRT1)

“Sosyal anlamda birbirleriyle daha önce tanışmayan bazı öğrencilerin bu aşamada iletişim halinde oldukları gözlemlendi.” (ARG1)

“Diğer sınıfta ise değerlendirme daha çok öğretmende olduğundan veya kitap sınavları ile süreç tamamlandığı için öğrencilerin geri bildirim almadan dersi tamamladıklarını düşünüyorum.” (ÖGRT1)

Diğer derslerden uygulama açısından farklı yönlerden birisi kontrol grubu yönünde olumlu görülmektedir. Ev çalışmaları, öğretmen görüşlerine göre kontrol grubunda farklı yön olarak gösterilmektedir. ÖGRT1’in görüşleri şöyledir:

“Öğrenme ortamı dışında strateji uyguladığımız sınıfta pek bir beklenti ve çalışma yok. Diğer sınıfta ise dönem

planı kapsamında öğrenme ortamı dışında yani özellikle evde kitap okumalarına devam etmeleri gerekiyor öğrencilerin bu anlamda diğer sınıf daha etkin bir süreç geçiriyor.” (ÖGRT1)

## 2. Eğitimin Uygulama Süreci

POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin katılımcıları olan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü notlarından elde edilen verilerden oluşan bulgularla ortaya çıkan “Eğitimin Uygulama Süreci” temasına ilişkin sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan alt temalar; öğrenme ortamı, okuma metinleri, etkileşim, strateji adımları, grup çalışması, duyuşsal boyut, zorlayıcı faktörler, öğrencilerin görev ve sorumluluklarıdır.

### 2. 8 Zorlayıcı Faktörler

Eğitimin uygulama sürecine ilişkin alt temalardan bir diğeri süreç içerisindeki zorlayıcı faktörlere dikkat çekmektedir. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı notlarından elde edilen verilerin yoğunlukta olduğu zorlayıcı faktörler; sınıf yönetimi, süre yetersizliği, kalabalık sınıf, öğretmen becerisi ve akran zorbalığı hususlarını vurgulamaktadır.

ÖGRT1, sınıf yönetimi açısından: “*Zaman zaman sınıf yönetimi açısından sınıf mevcudunun fazlalığı sorun yaratsa da olumlu bir değerlendirme süreci yaşandığını söyleyebilirim... Tabii sınıfı iyi organize ederek, sınıf yönetimini iyi sağlamak gerekiyor.*” şeklinde görüş belirtirken; öğretmen becerisine dikkat çekerek görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmen açısından yönlendirme ve rehber olma özelliklerini etkin kullanmak gerekiyor. Dersin yönetim sürecinde bu özellikleri eksik bir öğretmen stratejiyi uygulasa da istediği sonucu alamayabilir.” (ÖGRT1)

Eğitimin uygulama sürecinde yer alan zorlayıcı faktörlerden bir diğeri öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüğü notları ışığında kalabalık sınıf olması yönündedir. Kalabalık sınıfın zorlayıcı faktör olmasını ÖGRT1 ve ARG6 şöyle açıklamaktadır:

“Öğretmen tarafından 5 öğrenciye söz verilmişti. 10-12 öğrenci kendilerine söz verilmediği için öğretmenlerine serzenişte bulunuyordu.” (ARG6)

“Bu da özellikle kalabalık sınıflarda ön görmekte zorlandığımız sınıf yönetimi problemleriyle beraber zaman açısından yetersiz kalıyor.”

“Kalabalık sınıflarda uygulaması epey zorlayıcı olabiliyor...” (ÖGRT1)

### 3 Ders Değerlendirmesi

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer tema da ders değerlendirmesidir. Tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ise öneriler ve çalışma içi değerlendirilmedir. İlgili alt temalar temayla bütünleştirilerek açıklanmıştır. Ders değerlendirilmesi hem eğitim süreci boyunca paydaşların görüşlerini içermesi hem de uygulama süreci içerisinde ders anında verilen tepki ve görüşlerin aktarılmasını içermektedir.

Eğitimin uygulama sürecine ilişkin ders değerlendirmeleri öğrenci, öğretmenin görüşleri ve araştırmacı günlüğü notları göz önüne alındığında derslerin uygulanış biçiminin değiştirilmeden aynı şekilde kalması yönünde ağırlık gösterirken bazı katılımcılar önerileriyle değerlendirmelerini aktarmışlardır. Örneğin Ö1: “*Dersler bu şekilde güzeldi, ben derslerin aynı kalmasını isterdim. Değişiklik yapmazdım.*” şeklinde görüş bildirirken, Ö5: “*Ben bir değişiklik yapmazdım. Aynı kalırdı. Bence dersler çok eğlenceliydi ve öğreticiydi aynı zamanda.*” görüşüyle değerlendirmede bulunmuştur. Aşağıda öğrenci, öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüğü notlarından diğer örnekler yer almaktadır.

“Çalışmalarımız, etkinliklerimiz yani öğretmenimizin bize kâğıt ve metinler vermesi, adımlar, çıkarımları bulmamız falan aynı kalırdı. Çok bir şey de eklemesdim çünkü sevdim yaptıklarımızı.” (Ö10)

“Örgütlenme ve özetleme aşamaları bütünleştirilerek beraber uygulandığında öğrencilerin çıkarım, karşılaştırma veya fikir üretimi açısından daha etkili fikirler üretebileceğini düşünüyorum. Bu da doğal olarak stratejinin verimliliğini arttırabilir.” (ÖGRT1)

“İkinci değerlendirme sorusu ise derslerin faydalı olup olmadığı yönündeydi. Öğretmen öğrencilere “10 haftalık derslerde farklı metinler üzerinde strateji temelli çalışmalar yaptık. Bu çalışmalar sizce öğretici miydi? Faydalı buldunuz mu? Okuma becerinize katkı sağladığımı düşünüyor musunuz?” dedi. Ve ardından öğrencilerden olumlu düşünenlerin el kaldırmasını istedi. Yine sınıfta yer alan 26 öğrenciden 23’ü el kaldırarak olumlu anlamda etkilendikleri yönünde oy kullandı.” (ARG10)

Eğitimin genel ders değerlendirmesi dışında çalışma içi değerlendirmeler belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğü notlarından elde edilen verile-



rin analizi sonucunda çalışma içi değerlendirme bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğü notlarında çalışma içi değerlendirme hususunda ders değerlendirmesi alt temasına görüş bildirmiştir. İlgili görüşlerden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“3 öğrenci de dersin çok eğlenceli olduğunu ve verimli bir okuma gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerden ikisi kendilerini değerlendirirken adım adım uygulanan strateji adımlarının derse ve metne daha fazla odaklanmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.” (ARG4)

“Değerlendirme aşamasında öğrencilerin 21’i olumlu görüş bildirerek dersten; keyif aldıklarını, eğlendiklerini, verimli, faydalı ve öğretici olduğuna yönelik görüşleriyle tamamlanmıştır.” (ARG5)

“Öğrencilerin en çok eğlendikleri aşama bu aşama olmuştur. Çünkü heyecanlı ve meraklı bir biçimde oluşturdukları tahminlerin tutarlılığını gruplar arası rekabet biçiminde gülüp eğlenerek tartışıyorlardı. Öğrencilerin özellikle bu aşamada dersin akışından keyif aldıkları ve eğlendikleri söylenebilir.”

#### ***4 Eğitim Öğrenene Katkısı***

POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin katılımcıları olan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü notlarından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan “Eğitimin Öğrenene Katkısı” temasına ilişkin altı alt temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; sosyalleşme, eğlenerek öğrenme, öz yeterlik, üst düzey verim, paylaşma, okuma becerileridir.

#### ***4.2 Öz Yeterlik***

Eğitimin öğrenene katkılarında biri olarak öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüğü notlarından elde edilen verilere göre öz yeterlik katkısı dikkat çekmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri öz yeterlik anlamında katkı olduğuna işaret etmektedir. İlgili görüşler şu şekildedir:

“Dolayısıyla bir dönem boyunca etkin ve aktif katıldıkları derslerin ardından tutumlar pozitif yönde gelişme sağlıyor, sağladı.” (ÖGRT2)

“Daha özgüvenli hissetmeye başladım kendimi. Okurken daha çok başarabileceğimi düşünüyorum.” (Ö5)

“Ve okuduklarımı da anladığımı hissediyordum.” (Ö10)

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, ilgili alan-yazınla desteklenerek bu bölümde sunulmuş, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca sonuçlara dayalı araştırma ve uygulama önerilerine de yer verilmiştir.

### Sonuç

Araştırma kapsamında uygulanan okuduğunu anlama başarı testi, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuduğunu anlama öz yeterlik ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkarılan bulgulardan hareketle aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına göre POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda yürütülen mevcut programa kıyasla daha etkilidir. Analizler kapsamında POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi alan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada oldukça etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Nitel bulgular ise bu sonucu doğrulayıcı ve tamamlayıcı yöndedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve öğretmenler POSSE okuduğunu anlama stratejisi ile gerçekleştirilen eğitime yönelik görüşlerinde çalışmaların okuduğunu anlama becerisini arttırmada etkili ve faydalı olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak uygulama sürecine yönelik araştırmacı günlüğü notları paralel olarak doğrulayıcı ve tamamlayıcıdır.
2. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları açısından kontrol grubunda yürütülmekte olan mevcut programa kıyasla daha etkili sonuçlar ortaya koymuştur. Ulaşılan sonuçlara göre; POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi alan deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu; öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarında önemli bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın nitel sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerde okumaya yönelik ilgi oluşturduğu; öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırarak anlamlı değişiklik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi; öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlikleri açısından kontrol grubunda yürütülmekte olan mevcut programa kıyasla daha etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi alan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı düzeyde fark olduğu; uygulanan eğitimin, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliklerini arttırmakta etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlikleri üzerindeki etkisine paralel olarak nitel bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar da doğrulayıcı ve tamamlayıcı yöndedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine ek olarak araştırmacı günlüğü notları da öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliklerindeki olumlu etkiyi göstermektedir.
4. Nitel bulgulardan POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin planlama yönünden ve uygulama yönünden diğer derslerden farklı yönleri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklı yönler; eğitim kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterliklerinde ortaya konulan etkilerin oluşmasında etken olarak görülmektedir.
5. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar çerçevesinde; etkileşim, strateji çalışmaları, öğrenme ortamı, grup çalışmaları, okuma metinleri ve duyuşsal boyut açısından olumlu etkiler ortaya konulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun doğrulayıcı ve tamamlayıcı yönde olduğu; öğrencilerde ortaya çıkan okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik etkileri göz önüne alındığında önemli bir etken olarak görülmektedir.
6. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin uygulama süreci çerçevesinde zorlayıcı faktörlerin olduğu ve bu faktörlerin strateji eğitimi kapsamında ulaşılan önemli etkiyi azaltma, zayıflatma yönünde tehdit oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorlayıcı faktörler olarak öne çıkan sınıf yönetimi, kalabalık sınıf ortamı ve zaman yönetimi hususları sonuçlar açısından kayda değer yönde dikkat çektiği söylenebilir.
7. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; öğrencilerin sosyalleşmesinde, eğlenceli, verimli, öğretici ve faydalı bir öğretim süreci geçirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel sonuçlar kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin olumlu görüşlerine paralel olarak araştırmacı günlüğü notları da sonucu doğrular niteliktedir.

8. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; okuma becerileri çerçevesinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma ilgisine yönelik etkilerine ek olarak sözcük dağarcığını geliştirme, okuma süresini arttırma ve etkili okuma süreci sağladığı sonucuna ulaşmıştır.
9. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; sosyal ortam yaratma yönünden etkili olduğu, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel sonuçlar kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin bu husustaki etkiyi vurguladığı görülmektedir; araştırmacı günlüğü notları doğrulayıcı ve tamamlayıcı sonuçları ortaya koymaktadır.
10. POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik etkilerine ek olarak öğrenme sürecinde bilgi ve beceri edinilmesinde, konuşma becerisinde ve akademik başarı noktasında öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Tartışma

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de öğrencilerin okuduklarını anlama hususunda sorunlar yaşadığı (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Sidekli, 2010); uluslararası okuma becerileri sonuçları göz önüne alındığında ise öğrencilerin bekleneni veremeyerek son sıralarda yer aldığı (Güneş, 2021; Olkun ve Altun, 2003; Öğretmen, 2006; Çiçekli Koç, Engin ve Yardım, 2022; Karatay, 2014) görülmektedir. Bu durum neticesinde sınavların etkisiyle okuma ve okuduğunu anlama becerileri konusunda öğretim programlarının başarısı sorgulanarak (İnce ve Gözütok, 2018), yeniden yapılandırma sürecine girmesinde etken olduğu söylenebilir (Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021; MEB,2006). Okuduğunu anlama becerisinin yeterli düzeyde geliştirilememesi uluslararası sınavlardaki başarıyı etkilediği gibi bunun yanında; Türkçe ve farklı disiplinlerdeki akademik başarıları da olumsuz etkilemektedir (Yıldız, 2013; Sidekli, 2005; Çapoğlu, 2021; Kanmaz ve Saracoğlu, 2012; Karatay, 2014). Bu durum öğretim programları arasına MEB tarafından Okuma Becerileri dersi eklenerek okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Okuduğunu anlama becerisine katkı sunması, okumaya yönelik tutumu olumlu etkilemesi, farklı yöntem ve stratejilerin öğrencilere kazandırılması açısından bu ders önemli görülmektedir (Çarkıt, 2019).

Bu araştırmada Okuma Becerileri dersi kapsamında POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik etkisine yönelik sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar alanyazın-

da yer alan okuduğunu anlama stratejilerinin; okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki yarattığına yönelik çalışmalarla (Çapoğlu, 2021; Kanmaz ve Saracaloğlu 2012; Güçlüer ve Baştuğ 2022; Amanvermez İncirkuş ve Beyreli, 2021; Oğuz, 2020; Demirel ve Epçaçan, 2012; Çakiroğlu ve Ataman, 2008) paralel sonuçlar göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin öğrencilerin; okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye önemli katkı sağladığı sonucuyla paralel olarak ilgili stratejiyle çalışma sonuçları olduğu görülmektedir. Rotruck (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada POSSE stratejisi aşamalarını kapsayan tekniğin etkili bir okuma özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılrken; Englert ve Mariage'in (1991) çalışmasında POSSE okuduğunu anlama stratejisiyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin açıklayıcı metinleri kavramlarını kolaylaştırdığını göstermektedir. POSSE okuduğunu anlama stratejisi prosedürleriyle benzerlik gösteren bir diğer çalışmada ise Lederer (2000); 128 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada karşılıklı öğretim etkinliği ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aprilia (2015) tarafından yürütülen POSSE okuduğunu anlama stratejisinin etkisinin araştırıldığı çalışmada deney grubuna uygulana eğitimin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma olarak Jameel (2017)'in sonuçları da hem nicel sonuçlar hem de gözlem temelli nitel sonuçlar POSSE okuduğunu anlama stratejisinin, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği göstermektedir.

Araştırma tasarımı ve amacı göz önüne alındığında ulaşılan sonuçlarla paralellik gösteren çalışmalar (Mertosono, Erniwati, Hastini ve Arid, 2020; Andriani, 2018), POSSE okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmalar arasında öne çıkan araştırmalardan Kurniawan ve Suyata (2019)'nın çalışması da deney grubu lehine anlamlı fark olduğu; POSSE stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarını ifade etmektedir. Harisma ve Nurul Karimah (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma POSSE stratejisinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisini ortaya koyarken; Putri ve Lolita (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösteren, doğrulayıcı etkide bulunan diğer araştırmalar (Al Sultan, 2023; Alyatim, İsmail, Zilani ve Al Saadi, 2020) paralel bir açıdan POSSE stratejisinin etkisini ortaya koymaktadır.

POSSE okuduğunu anlama stratejisini araştırmanın ana konusu haline getiren çalışmalardan Demirel ve Epçaçan (2012) ise POSSE stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisine ek olarak okuduğunu anlama öz ye-

terlik ve okumaya yönelik tutuma olan etkilerini de ele almıştır. Araştırma sonuçları yönünden iki araştırmanın ortak yönleri olduğu görülmektedir. Buna göre POSSE okuduğunu anlama stratejisinin; okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterliğini geliştirdiği ve önemli düzeyde katkı sağladığı sonuçları paraleldir. POSSE stratejisi kapsamında yürütülen bir diğer çalışma Kaşdemir ve Özdemir (2023) tarafından özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkililik incelemesidir. Kaşdemir ve Özdemir (2023)'in POSSE okuduğunu anlama stratejisine yönelik sonuçları da yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir; POSSE stratejisi, okuduğunu anlam becerisinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar ortaya koymaktadır.

Stroud (2006)'a göre öğrenme ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla, öğrenme ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki vardır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri olarak POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlikleri anlamlı düzeyde olumlu etkilemektedir. Nelson ve Williamson (2006)'ın çalışmaları ve Durham (2006)'ın çalışmasında yer alan stratejiler POSSE okuduğunu anlama stratejisinin aşamalarıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama stratejisi aşamalarından faydalanan eğitimlerde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında olumlu etkiler ortaya çıktığı görülmüştür. Demirel ve Epçaçan (2012) da POSSE okuduğunu anlama stratejisinin, okuduğunu anlama öz yeterliğine olan olumlu katkılarını araştırmalarında sonuç olarak ifade etmektedir. Bu anlamda ulaşılan sonuçlar alanyazında yer alan bu çalışmalar gibi pek çok araştırmayla da paralellik göstermektedir.

Stratejik okuma, okuyuculara okumayı sevdirecek yapıdadır (Akyol, 2017). Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (Çiçekli Koç, Engin ve Yardım, 2022). Alanyazında yer alan Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) ile Sallabaş (2008)'in araştırma sonuçları da bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan biri olan POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; okumaya yönelik tutum üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Alanyazında okuduğunu anlama stratejisi eğitimlerinin; okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik paralel çalışmalara (Demirel ve Epçaçan, 2012; Akkaya, 2011; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Kırmızı, 2008) yer verilmiştir. Sonuç olarak ilgili çalışmalar okuduğunu anlama stratejisi çalışmalarının, okumaya yönelik tutumu geliştirmede etkili olduğu fikrine dayanmaktadır.

Okuma Becerileri dersi; okuduğunu anlama becerisine katkı sunması, okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemesi ve farklı stratejilerin

öğrencileri kazandırılmasına imkân sağlaması açısından önemli görülmektedir (Çarkıt, 2019). Alanyazında Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalarda (Batur ve Alevli, 2014; Çarkıt, 2019) öğretmenlerin kılavuz kitap ve program örneklerini yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gençler (2018)'e göre yeterli yönlendirici kılavuz ve örnek olmaması Okuma Becerileri dersindeki hedeflere ulaşmada yetersiz kalınmasına sebep olmaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri olarak Okuma Becerileri dersi kapsamında ayrıntılı şekilde tasarlanan POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin; okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle alanyazında yer alan sonuçlara paralel olarak Okuma Becerileri Dersi kapsamındaki program hedeflerine ulaşmak için yeterli kaynağın olmaması, strateji ve tekniklerin işe koşulmaması öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutumu ve okuduğunu anlama öz yeterliklerinde değişime yol açmamaktadır. İlgili hususta araştırmancın çalışma grubunda yer alan kontrol grubunun mevcut öğretim programları kapsamında ortaya koyduğu puan farkı dikkate alınmalıdır. Nitekim Yılmaz Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile Okuma Becerileri Dersi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri olan Okuma Becerileri dersini alan öğrenciler ile bu dersi almayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu ilgili konuda doğrulayıcı ve tamamlayıcı yöndedir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda belirlenen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

### *Uygulamaya Yönelik Öneriler*

- POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi; Türkçe ve Okuma Becerileri derslerinde okuma metinleri kapsamında öğretim planlarına ve ders planlarına dâhil edilerek okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik açısından öğrencilerin gelişimine katkı sunabilir.
- Türkçe ve Okuma Becerileri derslerinin yürütücüsü konumundaki öğretmenlere POSSE okuduğunu anlama stratejileri ve diğer stratejilere yönelik hizmet içi eğitimler verilerek öğrencilerin ge-

lişimine katkı sağlamak adına öğretmenlerin becerileri geliştirilmelidir.

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini arttırmak adına POSSE okuduğunu anlama stratejisi kapsamında kitap okuma görevleri verilerek ders içi ve ders dışı öğrencilerin tutumlarının gelişmesine katkı sağlanabilir.
- POSSE okuduğunu anlama stratejileri farklı disiplin alanlarında kullanılabilir. Sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik, hayat bilgisi gibi disiplinlerde okuma metinlerine dayalı tüm diğer disiplin alanlarında aktif bir biçimde kullanılabilir.
- POSSE okuduğunu anlama stratejisi ilkökul düzeyine indirgenerek strateji sınıf öğretmenlerinin yönlendirmesi ile ilkökul öğrencileri için okuduğunu anlama becerisinin, okumaya yönelik tutumların ve okuduğunu anlama öz yeterliğinin gelişimi açısından faydalı olabilir.
- İlköğretim ve ortaokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan metinler için POSSE okuduğunu anlama stratejisi temelli etkinlikler tasarlanarak ders kitaplarına stratejinin dâhil edilmesi faydalı olabilir. Türkçe ve Okuma Becerileri dersi kapsamında ise ders kitaplarında POSSE okuduğunu anlama stratejisine yer verilmesi öğrencilerin gelişimine önemli düzeyde etki sağlayabilir.

### *Araştırmaya Yönelik Öneriler*

- Araştırma 5. sınıf düzeyinde uygulanabileceği gibi ortaokul kademesinde yer alan 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için de genişletilerek uygulanabilir.
- İlkokul düzeyindeki öğrenciler için araştırma tasarımı düzenlenerek çalışma yürütülebilir.
- Araştırma farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip okullarda (Örn. özel okullarda) yapılabilir.
- Araştırma kapsamı genişletilerek okul, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısının artırılmasıyla daha farklı istatistiksel analizlerin uygulanabileceği biçimde tasarlanabilir.
- POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin 10 haftadan daha uzun süreceği bir eğitim planıyla yeniden araştırma geliştirilebilir.
- Araştırma, farklı okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılabileceği araştırma tasarımlarıyla yapılabilir.



- Araştırma daha uzun vadeli bir takvimde kalıcılık testi ile POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin kalıcılığına yönelik sonuçların eklenebileceği şekilde genişletilebilir.
- POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitimi Türkçe dersi kapsamındaki etkileri yönüyle araştırılabileceği gibi; farklı disiplin alanları olan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik gibi alanlardaki etkisi yönüyle de araştırılabilir.
- Türkçe öğretim programı kapsamında yeni bir çalışma tasarlanarak öğretim programında yer alan okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama öz yeterlik hedeflerine yönelik araştırma yürütülebilir.
- Program geliştirme alanında yrtlen çalışmalar kapsamında okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim programlarındaki işlevi sınanabilir. Yeni programlarda hedeflere dâhil edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgoz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4,8(48), 481-502.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18.Baskı). Pegem.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi* (15. Baskı). Pegem.
- Al Sultan, A. A. (2023). Effects of the POSSE Strategy on Reading Comprehension of Physics Texts and Physics Anxiety among High School Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 243-261. doi: 10.26803/ijlter.22.5.12
- Al-Alwan, S. H. & Abdelrahman, M. S. B. (2024). The Effect of Using the SQ4R Strategy on Tenth Graders' English Reading Comprehension. *Journal of Education and Practice*, 15(1), 52-61. doi: 10.7176/JEP/15-1-06
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Reviews of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Alyatim, T. M., İsmail, W. M., Zailani, M. A. & Al Saadi, A. M. (2020). The Effect of Using POSSE Strategy in Training and Development Comprehension Reading Skills Amongst Sixth Graders. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(2), 134-141. doi: 10.18510/hssr.2020.8216
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2021). Strateji öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımların öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 430-450. doi: 10.16916/aded.861162
- Andrian, D. I. (2018). The Effectiveness of Motivation Through Posse Strategy On Improving The EFL Learners' Reading Comprehension Skills. *Jurnal Ilmiah Humanika*, 1(1), 44-57.
- Aprilia, N. (2015). *Improving reading comprehension of the eighth-grade students at SMPN 6 Yogyakarta through POSSE strategy in Academic year of 2014/2015* [Unpublished doctoral dissertation]. Yogyakarta University.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4.Baskı). Pegem.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80. doi: 10.7827/TurkishStudies.10001
- Ballard, T. Y. (2007). *The effect of audio self-modelling on the reading fluency, comprehension, vocabulary and reading level of first and second grade students who are at-risk in reading* [Unpublished doctoral dissertation]. Touro University International.

- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (1.Baskı). (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and action*. Englewood Cliffs.
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., & Sullivan, P. (2002). Improving reading comprehension through metacognitive reflection. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471067)
- Basar, M. ve Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R Technique on the Reading Comprehension of Elementary School 4th Grade Elementary School Students. *International Journal of Instruction*, 10(2), 131-144. DOI: 10.1297/iji.2017.1029a
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021) *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2.Baskı). Pegem.
- Batur, Z. ve Alevli O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bayat, N., Şekecioğlu, G. & Bakır, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. doi: 10.15390/EB.2014.3693
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. doi: 10.35233/oyea.659740
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. L.B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220-242). Guilford Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Book 1: Cognitive Domain. Longman.
- Bloom, B.S. (2016). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (3. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem (Orijinal eserin basım tarihi 1976, 1. Baskı).

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Braten, I., & Samuelstuen, M. (2004). Does the influence of reading purpose on Reports of strategic text processing depend on student’ topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi*. (10. Baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem.
- Cantu, P. (2006). Learning more: Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom? [Unpublished doctoral thesis]. Texas A & M University.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 247-275. doi: 10.9761/JASSS1737
- Cohen, A.D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and rese-arches*. Newbury House.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Coşkun, İ. (2010). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3.Baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Pegem (Orijinal eserin basım tarihi 2014, 1.Baskı).
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4.Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2006, 1.Baskı).
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti artışına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 1-13.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul okuma becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856. doi: 10.16916/aded.569845

- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative and Research in Education, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çiçekli Koç, G., Engin, G. ve Yardım, T. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 136-165. doi: 10.31464/jlere.1070053
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisan-süstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(3), 899-910. doi: dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13218
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106. doi: 10.23863/kalem.2017.9
- Demirel, Ö. ve şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretilimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (1. Baskı). Pegem.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Rotledge.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Dumbela, U.A., Otoluwa, M.H. & Abid (2024). Examining English Reading Comprehension' Enhancement on Narrative Texts using the Application of Direct Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy. *Jambura Journal of English Teaching and Literature*, 5(1), 46-53. doi: 10.37905/jetl.v5il.21517
- Durham, G.B. (2006). *The effectiveness of the bicum study reading instructional strategy on reading comprehension and self-efficacy levels of first years first semester students enrolled in a three credit College developmental reading and study skill course* [Unpublished doctoral dissertation]. Duquesne University.
- Durkin, D. (1992). *Teaching them to read* (6.Baskı). Allyn and Bacon.
- Egelioğlu, F. V. (1989). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Eldeleklioğlu Onuk, D. ve Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretilim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359. doi: 10.16916/adad.831766
- Englert, C. S. & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: organizing the reading "POSSE". *Journal of Learning Disability Quarterly*, 14(2). 123-138.
- Englert, C.S. & Mariage, T.V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(1), 1335-1353. doi: 10.7827/TurkishStudies.4336
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 397-414. doi: 10.17522/nefefmed.31802
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 201-216.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160.
- Gençer, G. (2018). *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5.sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ghaith, G. M. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw II cooperative learning Experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105-121. doi: 10.1080/02702710390197444
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching: Reading* (2.Baskı). Routledge.
- Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316. doi: 10.31592/aeusbed.1031441
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (3.Baskı). Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi* (1.Baskı). Pegem.
- Gürbüz, M. (2014). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. doi: 10.12984/egced.1105439

- Harisma, R. & Karimah, A.N. (2020). The Effect of Using POSSE (Predict, Organize, Search, Summarize, and Evaluate) Strategy on the Students' Reading Comprehension Achievement in Descriptive Text. *Jurnal Pendidikan*, 3(2), 11-16.
- İnce, M. ve Gözütok, D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621. doi: 10.24106/kefdergi.2186
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (6.Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Jameel, A.S. (2017). The Effectiveness of P.O.S.S.E Strategy on improving reading comprehension of the EFL university students. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)*, 2(4), 123-133. doi: 10.24001/ijels.2.4.15
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A.S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 764-776.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 110.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretim el kitabı* (s.221-264) içinde. Pegem.
- Kaşdemir, B. & Özdemir, O. (2023). Developing the reading comprehension skills of a student with a specific learning disability through the predict-organize-search-summarize-evaluate (posse) reading comprehension strategy. *Journal of Advanced Education Studies*, 5(1), 82-105. doi: 10.48166/ejaes.1286630
- Kent, A. M. (2002). *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Alabama.
- Khusniyah, N. L. & Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey, questions, read, record, recite, review strategy (SQ4R). *English Language Teaching*, 10(12), 202-211.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Kurniawan, E. & Suyata, P. (2019, Nisan). *The effectiveness of predict, organize, search, summarize, and evaluate (POSSE) strategy on understanding learning reading at the eleven grade students*. International Conference on Interdisciplinary Language, Literature and Education (ICILLE 2018). (s. 67-70). Atlantis Press.

- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91-106.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (5th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry* (1.Baskı). Sage.
- Luma, S. (2002). İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Maranan, A.A.D. & Diva, C.B. (2023). PQ4R Strategy towards Reading Comprehension Development. *International Journal of Social Science Humanity & Management*, 8(2), 806-811. doi: 10.58806/ijsshmr.2023.v2i8n09.
- Mariage, T. V. (1994). Organizing a reading POSSE a mutual construction of meaning around text. *Michigan Reading Journal*, 27(2), 3.
- McNamara, D.S. (2007). Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies (1.Baskı). Psychology Press.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mertosono, S. R., Erniwati, Hastini & Arid, M. (2020). Using POSSE strategy in teaching reading comprehension. *Ethical Lingua*, 7(2), 321-328. doi: 10.30605/25409190.214
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. (2rd Ed.). London: Sage
- Moorman, K. & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Mullis, I. V. S., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>



- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Health.
- Nelson, J. M. & Williamson, G. M. (2006). The impact of explicit, selfregulatory reading comprehension strategy instruction on the reading specific self-efficacy, attributions and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-231.
- Oğuz, T. (2020). *PQ4R öğrenme stratejisinin okuduğunu anlamaya, üst bilişsel düşünmeye, öz yeterlik inancına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Olkun, S. ve Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 86-91. doi: 10.1501/0003619
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerileri gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi* (1.Baskı). Öncü Kitabevi.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 467-476.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Paporello, A. G. (1991). SQ3R: *A must for teaching science concepts to sixth graders?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED329947)
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), (3. baskı). Pegem.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. Miami University.
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what make sense soon. *Reading Online*, 5(2), n2.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 515-555.
- Putri, F.B.S. & Lolita, Y. (2023). The POSSE (Predict, Organize, Search, Summarize, And Evaluate) Strategy to Improve Students' Reading Comprehension. *Halaman*, 7(2), 17620-17628.

- Radojevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Brock University.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji dergisi*, 1, 19-29.
- Rico, S., Susilawati, E. & Sumarni. (2023). The implementation of THIEVES strategy in teaching reading comprehension of descriptive text. *Ethical Lingua*, 10(2), 444-452. doi: 10.30605/25409190.618
- Rose, D.S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S.D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rotruck, K. H. (2001). A study of the effects of the posse technique on the perceptions of pre-service teachers in teaching learning disabled students. [Unpublished doctoral dissertation], West Virginia University.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 161(36), 98-115.
- Schisler, R.A. (2008). *Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sertsöz, T. (2003). İlköğretim okullarının 6.sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611. doi:10.1093/biomet/52.3-4.591
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması). [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. doi: 10.24315/trkefd.321757
- Situmorang, D. M., Sinurat, B. & Sihombing, P. S. R. (2023). The effect of using DRTA (Directed Reading Thinking Activity) strategy on reading comp-

- rehension of grade 11 students at SMK SW persiapan pematang siantar. *International Journal Corner of Educational Research*, 1(2), 7-16. doi: 10.54012/ijcer.v2il.177.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. L.B Gambrell, C.C. Block, M. Pressley (Ed.), *Improving comprehension instruction* (s.17-53) içinde. Jossey – Bass.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tazebay, A. (2005). İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for 21st century: A balanced approach* (6.Baskı). Pearson.
- Türkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- Ulaş, M. ve Yılmaz, M. (2021). SQ4R stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49), 1997-2003. doi: dx.doi.org/10.31576/smryj.1017
- Uslu Üstten, A. (2020). Okuma becerileri dersi öğretim programı. N. Temur, M. Şengül (Ed.), *Türkçe öğretim programları* (s. 133-150) içinde. Pegem.
- Usman, B., Fata, I.A & Pratiwi, R. (2018). Teaching reading through know-want-learned (KWL) strategy: The effects and benefits. *Englisia*, 6(1), 35-42.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education* (1.Baskı). McGraw-Hill Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

- Yılmaz Aydın, N. (2020). *Seçmeli okuma becerileri dersinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarısı ve alışkanlığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yönez, H. ve Demir, N. (2023). Okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin gelişmesinde KWL stratejisinin rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 413-436.
- Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714-733. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562036

# BÖLÜM 3

## İLKOKUL 1-4. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

*Arzu EKİN<sup>1</sup>*

*İlhami BULUT<sup>2</sup>*

---

1 Doktora Öğrencisi Arzu EKİN, ORCID 0000-0002-6469-6751

2 Prof. Dr. İlhami BULUT, ORCID 0000-0002-1040-6405

## 1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayan temel araçlardan biridir. Bu süreçte öğretim programları, eğitimin yönünü belirleyen ve öğrenme sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesini sağlayan önemli bir rehber niteliğindedir (Demirel, 2012). Nitelikli bir öğretim programı, yalnızca bireylerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların toplumsal, duygusal ve kültürel gelişimine de katkı sağlar (Ornstein & Hunkins, 2017). Özellikle 21. yüzyılda hızla değişen toplumsal ve teknolojik koşullar, öğretim programlarının esneklik, kapsayıcılık ve uygulama odaklılık gibi niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Drake & Reid, 2020). Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sadece içerik oluşturmak yeterli değildir; aynı zamanda bu programların çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenli bir şekilde güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2012). Program geliştirme, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak hedeflerin, içeriklerin, öğretim süreçlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin sistematik bir şekilde planlanmasını ve uygulanmasını sağlayan bir süreçtir (Tyler, 1949). Dinamik bir unsur olan program geliştirme, eğitimin var oluşu ile ilgili olan tüm koşulların, kişilerin, yazılı materyallerin, araç-gereçlerin devamlı bir şekilde yetkinleşmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; Erden, 1998; Karakaya, 2004). Günümüzde Türkiye siyasal, toplumsal, politik, kültürel ve psikolojik çerçevede mühim ilerlemeler yaşamıştır. Teknoloji alanındaki kalkınmalar, çeşitli siyasal yaşam, değişik yaşam tarzları adaptasyonu yaşanan ilerlemelerden bir bölümüdür. Çoğulcu yaşama hizmet eden eğitim kurumları şüphesiz ki oluşan hızlı yeniliklerden etkilenen en mühim kurumlardan biridir. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen programların günümüze kadar olumlu sonuçlanmamasının sebebi uygulanan program geliştirme etkinliklerinin uzun vadeli çalışmalar olmaması, eğitim ile alakalı görülen aksaklıkların geleneksel metotlarla ortadan kaldırılmaya çalışması olduğu söylenebilir. Modern olmayan yöntemlerle temellendirilen çalışmalar, modern programların hayata geçirilmesinde eksiklikler ve aksaklıklar meydana getirmiştir. Oluşan bu ilerlemeler ışığında akademik ve bilimsel araştırmaların eğitim ile ilişkili yaşanan sorunların en geçerli ve güvenilir çıkar yolu olduğu sonucunu doğurmuştur (Karakaya, 2004).

Bireye hangi edimlerin ne şekilde anlamlandırılacağı eğitim programlarında bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitimin kalitesi büyük oranda gerçekleştirilen programla ilişkilidir (Erden, 1998:2). Eğitim programının uygulanmasında yaşanan aksaklıkların hangi unsur ya da unsurlardan oluştuğunu karşılaştırarak gerekli olan düzeltmeleri yapmak için değerlendirme mecburi bir ihtiyaçtır. Diğer yandan dersin daha verimli hale getirilmesi, birey ile ilgili kararlar verme ve okul sistemi, öğretmen vb. hakkında

kararlar vermek, kısacası kalite denetimi için lazım olan verileri toplama ve bununla ilgili kararlar vermek için araştırma bir gerekliliktir (Akpınar, 2017). Eğitim programlarının toplumsal hayattan bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Nedeni şu ki; yetiştireceği bireyler sosyal hayatın birer parçası olacak ve toplumsal yaşamda var olacaklardır. Bu kişiler toplumsal hayatta arzu ve ihtiyaçlara karşılık verme durumunda olacaklar. Bundan dolayı, toplum ve bireyin beklenti çözümlemesinin doğru bir biçimde hayata geçirilmesi gerekir (Demirel, 2021).

Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte ülkemizde bazı dönemlerde eğitim alanında birçok yenilik uygulanmıştır. Bu çalışmalardan eğitim sisteminin gayesine uygun öğretim programlarının oluşturulmasını temele almaktadır. İlköğretim alanında, Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1983, 1990, 1998 ve 2004 tarihlerinde program geliştirme çalışmalarının uygulandığı gözlenmektedir. Türkiye'de yıllar boyunca geliştirilen eğitim programları, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana eğitimsel ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık üzere çok yönlü revizyonlar ve yenilikler içermiştir; bu süreçte, 1924 ve 1926 programları temel eğitimin laikleşmesi ve modernleşmesini hedef alırken, 1936 ve 1948 programları nitekim daha dizgesel ve kapsamlı içerikler tertip etmiş, 1962 ve 1968 programları ise zamanın pedagojik yönelimlerini yansıtarak öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerine odaklanmış, 1983, 1990 ve 1998 programları ise küresel eğitim trendlerini ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak müfredatın güncellenmesini sağlamıştır (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). 2004 Yılında düzenlenen ve Türkiye'de 2005–2006 yıllarında hayata geçirilen ilköğretim ders programlarının hazırlanmasının nedenleri arasında, dünyadaki yenilik ve ilerlemeye uyum sağlamaya çalışan kişilerin değişen ve artan istekleri, bilgi toplumu için zaruri ihtiyaç haline gelen daha işlevsel bir biçim yaratma ve bireylere hayat boyu ihtiyacı olacakları temel yaşam yeterlilikleri kazandırmak (Tebliğler Dergisi, 2004) yer almaktadır. Bundan yola çıkarak matematik temel yaşam yeterlilikleri edinilmesinde önemli bir alan olduğu söylenebilir.

İlkokul matematik dersi öğretim programı (MADÖP) matematiği anlamlandırabilen, gündelik yaşamında uygulayabilen kişiler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca matematiğin en önemli amaçlarından birisi de matematik dersine karşı olan tutumu olumlu yönde geliştirmektir (Kaban, 2006). Matematik dersi öğretim programı, “Her birey matematiği algılayabilir” ilkesini temel almaktadır (MEB, 2005: 7). Programda, kavramsal bir yaklaşım izlenmektedir. Bu kavramsal yaklaşımla; matematiksel terimlerin hem geliştirilmesi hem de işlem kabiliyeti ve bir takım hayati yeterliklerin geliştirilmesi de istenmektedir. Bu yetkinlikler; akıl yürütme, problem çözme, iletişim kurma ile bağdaştırılmaktadır (MEB, 2005). Bu yüzden en başta kişiye matematiksel ifadelerin ve işlemlerin kavratılması

sonrasında ise matematiksel kavramlar arasındaki bağlantıların öğretilmesi gerekir. Matematik öğretim programında sadece matematiksel kavram ve işlemlerin kavratılmasından çok iletişim kurma, ilişkilendirme, problem çözme ve akıl yürütme gibi yeterliklerin kazandırılmasının da önemli olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005).

Literatür incelendiğinde, matematik dersi öğretim programına yönelik birçok araştırmanın (Aktan,2019; Bal, 2008 Bulut, 2006, Çetin 2010; Duru & Korkmaz 2010; Kablan, 2011;Kılıç, 2018) yapıldığı görülmektedir. Bulut (2006), araştırmasında MADÖP'nın uygulamadaki etkililiğinin hedeflenen düzeye eriştiğini ortaya koymuştur. Kılınc (2018) MADÖP'ü ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yeni matematik programını genel olarak olumlu değerlendirirken, uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Çetin'in (2010) çalışmasında ise ilkokul birinci sınıf MADÖP'ü, kazanımlar, öğretim süreci, öğrenme alanları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koyarken, nitel bulguları ise programda bazı zayıf yönlerin bulunduğunu göstermiştir. Aktan (2019) ise ilkokul MADÖP'teki kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisi çerçevesinde analiz etmiş ve bu kazanımların çoğunlukla anlama, hatırlama ve uygulama gibi alt bilişsel seviyelerde yoğunlaştığını, yaratma, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel hedeflere ise daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır.

Eğitim programlarının uygulama sürecindeki etkililiğinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi büyük bir gerekliliktir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, programın işleyişine ve gelişimine dair önemli veriler sağlayabilir. Eğitim programının hazırlanma sürecinde tahmin edilemeyen ancak uygulanması esnasında tespit edilen eksik yönlerinin ortaya konulması ve bu konuda lâzım olan yenilenmelerin düzenlenmesi, program değerlendirme ve geliştirme uzmanları açısından eksiklikleri tamamlamak için gerekli olduğu açıktır. Bu amaçtan yola çıkarak ilkokul 1-4. sınıf matematik Programı; kazanım, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçların program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1-4. sınıf MADÖP'ün uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1-4. sınıf MADÖP'e yönelik görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1-4. sınıf MADÖP'ün uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, sınıf mevcudu ve okuttukları sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, nicel yöntemlerin betimsel (tarama) deseni doğrultusunda hayata geçirilmiştir. Diyarbakır bölgesinde 2023-2024 eğitim döneminde aktif görev alan 5270 sınıf öğretmeni, incelemenin evreni olarak belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yaklaşımıyla seçilen 504 katılımcıdan oluşan örneklem grubu, tüm evrenin yaklaşık olarak %10,46'sını yansıtmaktadır. Balcı (2004) tarafından, evrenin %3 ila %5'ini karşılayan bir örneklemin kestirilebilir olduğuna dair ileri sürülen görüş dikkate alındığında, bu seçimin evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.

Örneklemeindeki sınıf öğretmenlerinin %26,8'inin birinci, %25,6'sının ikinci, %24,2'sinin üçüncü ve %23,4'ünün ise dördüncü sınıflarda görev yaptığı görülmüştür. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, katılımcıların %51,2'si kadın, %48,8'i erkektir. Mesleki deneyim süresi incelendiğinde; %30'unun 11-15 yıl, %28'inin 16-20 yıl, %23,2'sinin 21 yıl ve üstü, %15,7'sinin 6-10 yıl, %3,2'sinin ise 1-5 yıllık kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim durumları incelendiğinde; %92,9'unun lisans, %7,1'inin ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş gruplarına göre; %39,7'si 31-40, %28,6'sı 41-50, %28,4'ü 21-30 ve %3,4'ü 51 yaş üstü şeklinde bir dağılım göstermektedir.

Bu inceleme kapsamında, Bulut (2006) tarafından hazırlanan ve 32 maddeden oluşan "İlkökul 1-4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçeği (MADÖPÖ)" kullanılmıştır. Söz konusu ölçeği uygulayabilmek amacıyla, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onaylar alınmış ve veriler araştırmacılar tarafından doğrudan toplanmıştır. Mevcut çalışmada MADÖP'ün 0,947 olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı, 0,70 ve üzerinin kabul edilebilir olduğunu belirten (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997) ifadeye dayanarak, elde edilen sonuçların güvenilir olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Veri çözümlenmeleri SPSS 26 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle elde edilen bulgulara normallik testi uygulanmış, bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik analizinin ayrıntılı sonuçları Tablo 1’de aktarılmıştır.

*Tablo 1: Normallik Testi Sonucu*

<b>Puan</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Kazanım	1.08	4.92	3.11	0.62	0.085	0.065
Kapsam	1	4.88	3.14	0.69	-0.235	0.061
Eğitim durumu	1	4.75	3.13	0.64	-0.141	0.161
Değerlendirme	1	5	3.03	0.72	0.049	-0.024
Ölçeğin Geneli	1.16	4.78	3.11	0.59	-0.019	0084

Tablo 1’de görüldüğü gibi, MADÖP’ün geneli ile alt boyutlarına ilişkin çarpıklık değerleri -0.235 ile 0.085 arasında, basıklık değerleri ise -0.024 ile 0.161 arasındadır. Tabachnick ve Fidell (2013) bu değerler  $\pm 1$  arasında olduğunda dağıldığının normal bir dağılım olduğunu belirtmiştir. Buna göre, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin analizinde, demografik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ayrıca ikili gruplara ait puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. ANOVA için anlamlı farklılık durumunda farkın kaynağı için Scheffe çoklu karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Veri toplama aracında bulunan tüm maddelerin gerçekleşme seviyesini saptamak amacıyla “Tamamen (5)”, “Çok (4)”, “Orta (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Az”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Orta”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Çok” ve 4.21-5.00 arasında bulunanların ise “Tamamen” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin bulunduğu bu aralıklar, seçeneklere atfedilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile ulaşılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin 1-4. sınıf MADÖP’e ait görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Sınıf Öğretmenlerinin MADÖP'e İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler*

	$\bar{x}$	ss
<b>Kazanım Alt Boyutu</b>		
1. Programda öğrenciyi kazandırılması öngörülen kazanımlar, programın genel amaçlarıyla ne derece tutarlıdır?	3.36	.86
2. Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derece uygundur?	3.19	.81
3. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine ne derece uygundur?	3.19	.82
4. Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine ne derece uygundur?	3.11	.82
5. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeylerine ne derece uygundur?	3.11	.83
6. Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derece uygundur?	3.05	.83
7. Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?	3.23	.84
8. Kazanımlar, birbirleriyle ne derece tutarlıdır?	3.29	.84
9. Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derece gerçekleştirilebilir?	2.67	.96
10. Kazanımlar, öğrencilerin istedik davranışlarını (kendileri için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) ne derecede geliştirmektedir?	3.07	.83
24. Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilinci ne derecede kazandırır?	3.05	.83
27. Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?	3.01	.86
<b>Toplam</b>	<b>3.11</b>	
<b>Kapsam Alt Boyutu</b>		
11. Kapsam, programın genel amaçlarıyla ne derece tutarlıdır?	3.18	.85
12. Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları vb.) ne derecede içermektedir?	3.18	.85
13. Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?	3.20	.92
14. Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?	3.17	.89
15. Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?	3.08	.87
16. Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derece tutarlıdır?	3.13	.82
17. Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?	3.07	.84
18. Kapsam, ne derecede anlamlıdır?	3.10	.84
<b>Toplam</b>	<b>3.13</b>	
<b>Eğitim Durumu Alt Boyutu</b>		
19. Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?	3.02	.85
20. Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (problem çözme, akıl yürütme, iletişim, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?	3.05	.83

21. Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?	3.15	.81
22. Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?	3.21	.86
23. Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, araştırma, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?	3.24	.86
25. Programın öngördüğü etkinlikleri uygulamada ne derece gerçekleştirirsiniz?	3.16	.84
26. Programın öğrenme alanları (sayılar, geometri, ölçme vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derece etkilidir (uygundur)?	3.16	.88
28. Programın öğrencilerde matematiğe karşı olumlu duyuşsal özellikleri (tutum, özgüven, vb. gibi) geliştirmede ne derece etkilidir (başarılıdır)?	3.07	.86
<b>Toplam</b>	<b>3.13</b>	
<b>Değerlendirme Alt Boyutu</b>		
29. Programda öngörülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans değerlendirme, portfolyo, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede uygundur?	3.04	.81
30. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, proje, görüşme, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?	3.13	.87
31. Programda öngörülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?	2.93	.89
32. Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?	3.00	.92
<b>Toplam</b>	<b>3.02</b>	
<b>Ölçeğin Geneli</b>	<b>3.11</b>	

Tablo 2 incelendiğinde, MADÖP kazanım alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 2.67 ile ‘Kazanımlar mevcut koşullarda ne derece gerçekleştirilebilir?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye orta, en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının ise 3.36 ile ‘Programda öğrenciye kazandırılması öngörülen kazanımlar, programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye de orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kazanım alt boyutunda yer alan M2 ve M3 ( $\bar{X}$  =3.19) , M4 ve M5 ( $\bar{X}$  =3.11), M6 ( $\bar{X}$  =3.05) , M7 ( $\bar{X}$  =3.23), M8 ( $\bar{X}$  =3.29), M10 ( $\bar{X}$  =3.07), M24 ( $\bar{X}$  =3.05) ve M27 ( $\bar{X}$  =3.01)’ye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP kazanım alt boyutunda yer alan toplam 12 maddeye ait aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.11 olduğu ve kazanım alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

MADÖP kapsam alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.07 ile ‘Kapsamdaki bilgiler, ne derece kalıcı ve dayanıklıdır?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye orta, en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının ise 3.20 ile ‘Kapsam çağdaş bilimsel bilgilere ne derece uygundur?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye de orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kapsam alt boyutunda yer alan M11 ve M12 ( $\bar{X}$  =3.18), M14 ( $\bar{X}$  =3.17), M15 ( $\bar{X}$  =3.08), M16 ( $\bar{X}$  =3.13) ve M18 ( $\bar{X}$  =3.10)’ye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP kapsam alt boyutunda yer alan toplam 8 maddeye ait aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.13 olduğu ve sınıf öğretmenleri kapsam alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler.

MADÖP eğitim durumu alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.02 ile ‘Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derece motive eder?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye orta, en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının ise 3.24 ile ‘Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, araştırma, vb. gibi) ne derece yer verirsiniz?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye de yine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu alt boyutunda yer alan M20 ( $\bar{X}$  =3.05), M21 ( $\bar{X}$  =3.15), M22 ( $\bar{X}$  =3.21), M25 ve M26 ( $\bar{X}$  =3.16), M28 ( $\bar{X}$  =3.07)’e ilişkin görüşlerinin orta düzeyde gerçekleştiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP eğitim durumu alt boyutunda yer alan toplam 8 maddeye ait aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.13 olduğu ve sınıf öğretmenleri eğitim durumu alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğu görüşündedirler.

MADÖP değerlendirme alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 2.93 ile ‘Programda yer alan ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derece dikkate almaktadır?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye orta, en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının ise 3.13 ile ‘‘Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (Performans sınavları, proje, görüşme, vb. gibi) ne derece uygularsınız?’ ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye de orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutunda yer alan M29 ( $\bar{X}$  =3.04) ve M32 ( $\bar{X}$  =3.00)’ye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde ger-

çekleştığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP değerlendirme alt boyutunda yer alan toplam 4 maddeye ait aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.02 olduğu ve sınıf öğretmenleri değerlendirme alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün genelinde yer alan toplam 32 ait aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) puanının 3.11 olduğu ve sınıf öğretmenleri 1-4 sınıf MADÖP'ün uygulamada orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün alt boyutları ile geneline ait **görüşlerinin** cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerin MADÖP 'ün Alt Boyutları ile Geneline Ait Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kazanım	Kadın	258	3.10	0.60	-0.451	0.652
	Erkek	246	3.12	0.63		
Kapsam	Kadın	258	3.18	0.67	1.266	0.206
	Erkek	246	3.10	0.71		
Eğitim durumu	Kadın	258	3.15	0.62	0.646	0.519
	Erkek	246	3.11	0.66		
Değerlendirme	Kadın	258	3.02	0.68	-0.098	0.922
	Erkek	246	3.03	0.75		
Programın Geneli	Kadın	258	3.12	0.57	0.354	0.723
	Erkek	246	3.10	0.61		

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin MADÖP'te yer alan kazanım [ $t_{(502)}=0.451$ ,  $p>.05$ ], kapsam [ $t_{(502)}=1.266$ ,  $p>.05$ ], eğitim durumu [ $t_{(502)}=0.646$ ,  $p>.05$ ] ve değerlendirme [ $t_{(502)}=0.098$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ile programın geneline [ $t_{(502)}=0.354$ ,  $p>.05$ ] ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Sınıf Öğretmenlerinin MADÖP'ün Alt Boyutları ile Geneline Ait Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Açısından t-Testi Sonuçları*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Kazanım	Lisans	468	3.10	0.61	-0.917	.360
	Yüksek lisans	36	3.20	0.66		
Kapsam	Lisans	468	3.13	0.69	-0.812	.417
	Yüksek lisans	36	3.23	0.72		
Eğitim durumu	Lisans	468	3.12	0.63	-1.171	.242
	Yüksek lisans	36	3.25	0.72		
Değerlendirme	Lisans	468	3.01	0.71	-1.453	.147
	Yüksek lisans	36	3.19	0.77		
Programın Geneli	Lisans	468	3.10	0.59	-1.132	.258
	Yüksek lisans	36	3.22	0.64		

Tablo 4'e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün kazanım [ $t_{(502)}=0.917$ ,  $p>.05$ ], kapsam [ $t_{(502)}=0.812$ ,  $p>.05$ ], eğitim durumu [ $t_{(502)}=1.171$ ,  $p>.05$ ] ve değerlendirme [ $t_{(502)}=1.453$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ile programın geneline [ $t_{(502)}=1.132$ ,  $p>.05$ ] ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün alt boyutları ve geneline ait düşüncelerinin kıdem değişkeni bakımından ANOVA Testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerin MADÖP'ün Alt Boyutları ile Geneline Ait Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Kazanım	1-5	16	3.51	0.68	2.341	.054
	6-10	79	3.18	0.72		
	11-15	151	3.08	0.55		
	16-20	141	3.06	0.60		
	21 +	117	3.12	0.62		
Kapsam	1-5	16	3.45	0.83	1.726	.143
	6-10	79	3.25	0.79		
	11-15	151	3.09	0.59		
	16-20	141	3.08	0.73		
	21 +	117	3.15	0.68		
Eğitim Durumu	1-5	16	3.62	0.59	4.03	.003*
	6-10	79	3.24	0.74		
	11-15	151	3.08	0.55		
	16-20	141	3.04	0.63		
	21 +	117	3.18	0.67		
Değerlendirme	1-5	16	3.33	0.79	2.355	.053
	6-10	79	3.10	0.80		
	11-15	151	2.97	0.67		
	16-20	141	2.93	0.68		
	21 +	117	3.12	0.73		
Programın Geneli	1-5	16	3.50	0.66	2.961	.019*
	6-10	79	3.20	0.70		
	11-15	151	3.07	0.50		
	16-20	141	3.05	0.58		
	21 +	117	3.14	0.61		

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri MADÖP eğitim durumu [F(4-499)=4.03, \*p<.05] alt boyutu ile programın geneline [F(4-499)=2.961, \*p<.05] geneline ait görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Scheffe testi sonucunda, farklılığın 1-5 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla-



la, 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, programın geneli ve eğitim durumu alt boyutunun uygulamada etkililiği konusunda daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri söylenebilir. Öte yandan, Sınıf öğretmenlerinin MADÖP kazanım [ $F(4-499)=2.341$ ,  $p>.05$ ], kapsam [ $F(4-499)=1.726$ ,  $p>.05$ ] ve değerlendirme [ $F(4-499)=2.355$ ,  $p>.05$ ] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün alt boyutları ve geneline ait düşüncelerinin sınıf mevcudu değişkeni bakımından ANOVA Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerin MADÖP'ün Alt Boyutları ile Geneline Ait Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	F	p
Kazanım	21-30	143	3.18	0.62	Gruplar Arası	0.952	.415
	31-40	200	3.08	0.65			
	41-50	144	3.08	0.58	Grup İçi Toplam		
	51 ve üzeri	17	3.12	0.49			
Kapsam	21-30	143	3.30	0.64	Gruplar Arası	4.093	.007*
	31-40	200	3.06	0.76			
	41-50	144	3.11	0.64	Grup İçi Toplam		
	51 ve üzeri	17	2.94	0.63			
Eğitim Durumu	21-30	143	3.25	0.59	Gruplar Arası	2.415	.066
	31-40	200	3.10	0.68			
	41-50	144	3.07	0.61	Grup İçi Toplam		
	51 ve üzeri	17	3.00	0.73			
Değerlendirme	21-30	143	3.12	0.71	Gruplar Arası	1.801	.146
	31-40	200	2.95	0.72			
	41-50	144	3.02	0.71	Grup İçi Toplam		
	51 ve üzeri	17	3.18	0.79			
Programın Geneli	21-30	143	3.22	0.57	Gruplar Arası	2.297	.077
	31-40	200	3.07	0.63			
	41-50	144	3.08	0.56	Grup İçi Toplam		
	51 ve üzeri	17	3.05	0.51			

\* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin MADÖP kapsam [ $F(3-500)=4.093$ ,  $*p<.05$ ] alt boyutuna ait görüşlerinin öğrenci mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan

Scheffe testi sonucunda, farkın 21-30 ile 31 ve üzeri öğrenci mevcudu olan sınıf öğretmenleri arasında 21-30 sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu bulunmuştur. Buna karşın, sınıf öğretmenlerinin MADÖP kazanım [ $F(3-500)=0.952$ ,  $p>.05$ ], eğitim durumu [ $F(3-500)=2.415$ ,  $p>.05$ ] ve değerlendirme [ $F(3-500)=1.801$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ile programın geneli [ $F(3-500)=2.297$ ,  $p>.05$ ] hakkındaki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin MADÖP'ün alt boyutları ve geneline ait düşüncelerinin sınıf değişkeni bakımından ANOVA Testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerin MADÖP'ün Alt Boyutları İle Geneline Ait Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	F	p
Kazanım	1	135	3.09	0.59	Gruplar Arası	1.700	.166
	2	122	3.19	0.69			
	3	129	3.02	0.58	Grup İçi		
	4	118	3.15	0.59	Toplam		
Kapsam	1	135	3.14	0.68	Gruplar Arası	0.975	.404
	2	122	3.20	0.72			
	3	129	3.06	0.69	Grup İçi		
	4	118	3.15	0.69	Toplam		
Eğitim Durumu	1	135	3.10	0.67	Gruplar Arası	1.855	.136
	2	122	3.25	0.64			
	3	129	3.08	0.61	Grup İçi		
	4	118	3.12	0.64	Toplam		
Değerlendirme	1	135	3.00	0.73	Gruplar Arası	3.006	.030*
	2	122	3.19	0.73			
	3	129	2.95	0.64	Grup İçi		
	4	118	2.98	0.75	Toplam		
Genel	1	135	3.09	0.59	Gruplar Arası	1.833	.140
	2	122	3.21	0.64			
	3	129	3.03	0.55	Grup İçi		
	4	118	3.12	0.59	Toplam		

\* $p<.05$

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin MADÖP değerlendirme [ $F(3-500)=3.006$ , \* $p<.05$ ] alt boyutuna ait düşüncelerinin okut-

tukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testi sonucunda, farkın 2. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile 1, 3 ve 4. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin lehinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin MADÖP kazanım [ $F(3-500)=1.700, p>.05$ ], kapsam [ $F(3-500)=0.975, p>.05$ ] ve eğitim durumu [ $F(3-500)=1.855, p>.05$ ] alt boyutları ile programın geneline [ $F(3-500)=1.833, p>.05$ ] ait görüşlerinin okuttukları sınıf bakımından farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1-4. sınıf MADÖP hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 1-4. sınıf MADÖP'ün kazanımlar alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Nitekim, Çiftçi ve Tatar (2015) da araştırmalarında, MADÖP kazanımlarının yeniden yapılandırılması gerektiğini savunan öğretmenlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Güneş ve Baki (2011) de araştırmalarında matematik dersine ayrılan sürelerin öngörülen kazanımları vermekte yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, bu araştırmada ulaşılan sonuçların Çiftçi ve Tatar (2015) ile Güneş ve Baki (2011) çalışmalarındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, kazanımların toplumun beklentilerine cevap verebilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması için programın güncellenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Uşun ve Karagöz, 2009). Öte yandan bu sonuçlardan farklı olarak, Albayrak (2017), Güzel ve arkadaşları (2023) ile Uludağ (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin önemli bir kısmının programda yer alan kazanımların öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 1-4. sınıf MADÖP'ün kapsam alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğu görüşündedirler. Atweh ve Goos (2011) araştırmalarında, matematik öğretim programlarının içeriğinin, öğrencilere temel becerileri kazandırmaya odaklanacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar Atweh ve Goos (2011)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, programın kapsamındaki bilgi birikiminin belirli oranda kalıcı ve güncel bilimsel yaklaşımlarla uyumlu olduğunu düşündükleri de saptanmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 1-4. Sınıf MADÖP'ün eğitim durumu alt boyutunun uygulamada orta düzeyde etkili olduğunu dü-

şünmektedirler. Sınıf öğretmenleri, programda öngörülen etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını artırma ve öğrenci merkezli yöntemlerin (işbirlikli çalışmalar, problem odaklı etkinlikler, araştırma gibi) derste kullanımı konularına orta düzeyde katıldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Güneş ve Baki (2011) yeni programlara uyum sağlamada öğretmen ve öğrencilerin henüz yeterince hazır olmadıklarını ifade etmiştir. Uşun ve Karagöz (2009) da yürüttükleri çalışmada, matematik öğretim programının sınıf ortamına uygulanabilirliği bağlamında yeniden ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin programa ait etkinlikleri istenilen ölçüde hayata geçiremediği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, Güneş ve Baki (2011) ile Uşun ve Karagöz (2009) araştırmalarında ulaştıkları sonuçları desteklemektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri, 1-4. sınıf MADÖP'ün değerlendirme alt boyutunu uygulamada orta düzeyde etkili bulmuşlardır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) gelişimini sınırlı ölçüde dikkate aldığı ve çok yönlü değerlendirme yöntemlerini (örneğin performans sınavları, proje, görüşme vb.) orta seviyede uyguladıkları kanısındadır. Bu durum, programın ölçme-değerlendirme bölümünün arzu edilen düzeye erişemediğine işaret etmektedir. Nitekim Güneş ve Baki (2011) sınıf içi uygulamaların ölçme-değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlüklerden olumsuz bir şekilde etkilendiğini, öğretmenlerin süreç odaklı yöntemlerde zorlandığını ve geleneksel ölçme tekniklerini tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenleri 1-4. sınıf MADÖP'ün uygulamada orta düzeyde etkili olduğu görüşündedirler. Ayrıca Sönmez-Ektem ve çalışma arkadaşları (2016) sınıfların kalabalık olması, ödevlerin büyük ölçüde veliler tarafından yerine getirilmesi ve zaman açısından yoğun talep oluşturan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretmenleri zorladığını belirtmiştir. Diğer taraftan Artut ve Bal (2007), Korkmaz (2006a, 2006b), Bukova-Güzel ve Alkan (2005) ile Gömleksiz (2005) yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin programa yönelik pozitif yönde bir algı geliştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 1-4. sınıf MADÖP'e yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç, Uşun ve Karagöz (2009) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerin 1-4. sınıf MADÖP'le ilgili görüşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak Uşun ve Karagöz (2009) yapmış oldukları çalışmada, matematik dersi öğretim programının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerine dair değerlendirmelerde belirgin bir değişim yakalamazken; ölçme-değerlendirme boyutunda

anlamalı bir farklılaşmanın olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada, 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre programın geneli ve eğitim durumu alt boyutunun uygulamada etkililiği konusunda daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri bulunmuştur. Bu durum, düşük kıdeme sahip eğitimcilerin, programın uygulama sahasındaki etkililiğine dair daha pozitif bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Araştırmada, 21-30 kişilik sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin 31 veya daha fazla öğrenciye sahip meslektaşlarına oranla 1-4. sınıf MADÖP'ün kapsam alt boyutunun uygulamada daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç, Korkmaz (2006a) ve Toptaş (2006)'in çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Finn ve Achilles (1999) ise ilköğretimde öğrenci sayısının düşük olmasının öğretmen-öğrenci performansını pozitif yönde etkilediğini öne sürmüştür.

Bu araştırmada, 2. sınıf öğretmenlerinin 1,2 ve 3. sınıfları yürüten sınıf öğretmenlerine göre, 1-4 sınıf MADÖP'ün değerlendirme alt boyutunun uygulamadaki etkililiği konusunda daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları bulunmuştur.

Diğer taraftan, kalabalık öğrenci grupları, yeterli materyal olmaması ve altyapı eksikleri gibi etkenlerin, 1-4. sınıf MADÖP'ün hayata geçirilmesini güçleştirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, programın hedeflenen başarı düzeyine erişmesi için sınıf mevcutlarının makul seviyeye çekilmesi, gerekli materyallerin sağlanması ve fiziki imkânların iyileştirilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin derslere etkin şekilde katılımı ve MADÖP'ün uygulamadaki etkililiğini artırmak amacıyla, sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akpınar, B. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Ankara. Data Yayınları.
- Albayrak M. (2017). 1990 ve 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685–701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487236>
- Artut, P. D., Bal A. P. (2007). İlköğretim birinci kademe matematik öğretim programının değerlendirilmesi. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Atweh, B. & Goos, M. (2011). The Australian mathematics curriculum: A move forward or back to the future?. *Australian Journal of Education*, 55 (3), 214–228.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (4.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bağcıoğlu, G. (2019). 2015 Ve 2018 ilköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının C Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon, 2019.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-417.
- Bulut, İ., 2006. Yeni ilköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Elazığ.
- Çetin, D. (2010). İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demirel, Ö. (2006). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (10.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. (30. Baskı). Akara. Pegem Akademi.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 3(2), 55-64.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık

- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,3, 11 – 16.
- Finn, J. D.; Achilles, C. M. (1999). Tennessee’s class size study: Findings, implications, misconceptions. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21(2), pp. 97- 109.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 339-384.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Güzel, Ü., Bakır, A. & Yılmaz, S. (2023). Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. International Academic Social Resources Journal, 8(47), 2355-2364. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.68572>
- Kaban, İ., 2006. MEB 2004 Eğitim Programı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademe Okutulan Matematik Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Katkısı Üzerine, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bil. Ens., Konya.
- Korkmaz, İ. (2006a). “Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”. Ankara: Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, II. Cilt.,
- Kılınç, M. B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Korkmaz, İ. (2006b). “Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16, 419–431.
- Köse, E., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., Çelik, M. & Yazar, A. (2005). 2004 İlköğretim matematik programının eğitsel eleştirisi modeline göre değerlendirilmesi. 15. Eğitim Bilimleri Kongresi. 13-15 Eylül 2006. Muğla Üniversitesi
- Lingefjärd, T. (1997). Assesment and mathematics examinations in the CDIO project
- [Online] Available: ([www.cdio.org/papers/assessing\\_exams.pdf](http://www.cdio.org/papers/assessing_exams.pdf)) [2023 June11].
- MEB (2005). İlköğretim matematik dersi (1-5.Sınıflar) öğretimi programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2004). 67. Tebliğler Dergisi. <http://tebligler.meb.gov.tr/adresinden> erişildi.
- NCTM, (2000). “The standards 2000 project.” <http://www.nctm.org/standards/overview.htm#project>. adresinden 11.07.2023 tarihinde alınmıştır.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement Error Studies at the NationalCenterforEducationStatistics. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>

- Sönmez-Ektem I., Erben-Keçici, S. & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487508>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Şahin, Ü. (2007). İlköğretim I. kademedeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmaya yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan matematik dersi programına ilişkin algıları (Denizli ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 351-362.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uludağ, İ. (2012). İlköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Allyn and Bacon.
- Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım, (Editör: A. Hakan) *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: A.Ü Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 3-19.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.a